

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

tuva

História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos



OPQ RST

UVW

Sofia Lerche Vieira
Isabel Sabino de Farias (Col.)

 EDIÇÕES
DEMOCRITO
ROCHA

História da educação no Ceará:
sobre promessas, fatos e feitos

Sofia Lerche Vieira

Fortaleza
2002

Copyright©2002 by Edições Demócrito Rocha

Direção Executiva
Albanisa Lúcia Dummar Pontes

Coordenação Editorial
Eloísa Maia Vidal

Assistentes editoriais
Eveline Andrade Ferreira
Jaana Flávia Fernandes Nogueira

Supervisão Gráfica
Roberto Santos

Capa
Deglaucy Jorge Teixeira

Editoração Eletrônica
Antonio Carlos P. Primo

Revisão Técnica e Colaboração
Isabel Maria Sabino de Farias

Tratamento de Imagem
Freitas Filho

Supervisão de Texto
Véssillo Monte
Manoel Macedo
Edísio Fernandes

Catologação na fonte
Rodrigo Leite

V657h Vieira, Sofia Lerche
História da educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos / Sofia Lerche Vieira . — Fortaleza : Edições Demócrito Rocha, 2002.
400 p. : il.

ISBN 85-7529-131-9

1. História da educação 2. Educação - Ceará . I. Título.

CDU 37(091)(813.1)



Av. Aguanambi, 282 - Joaquim Távora - Cep 60.055-402 - Fortaleza-Ceará
Tel.: (85) 255.6176 - 255.6256 - Fax (85) 255.6276
E-mail: edr@opovo.com.br - lojaedr@opovo.com.br - www.fdr.com.br

Dedicatória

*Para Petronio, pai amado,
comemorando seus 80 anos.*

Epígrafe

*Com fatos se faz a História.
Com palavras e imagens se
faz o registro da História...
Porções mágicas que se misturam
com encanto e perigo no caldeirão universal.*

Raimundo Gadelha

*Somos nossa memória,
somos esse quimérico museu de formas inconstantes,
esse montão de espelhos rotos.*

Jorge Luis Borges

Apresentação

Quando em meado deste ano avançaram algumas idéias para a concretização de um memorial, até dezembro em curso, que reconstituísse o precioso, porém, disperso acervo da educação cearense, tinha-se a clareza da necessidade de um roteiro que pudesse oferecer elementos à equipe de montagem, algo escrito que se metamorfoseasse em linguagem plástica, palpável. No princípio seria o verbo...

Quem dotado desse poder mágico das palavras, de senso crítico, que em tão pouco tempo, fosse capaz de proporcionar um referencial lógico para tão ousada iniciativa? Nesse horizonte emerge o nome de Sofia Lerche Vieira. Pesquisadora reconhecida nas lides acadêmicas, autora consagrada e capaz de literalmente tirar leite das pedras em circunstâncias tão adversas.

Eis aqui sua História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos.

O resultado é um registro competente e criterioso de quase cinco séculos de caminhada histórica da educação brasileira e suas ilações com a educação cearense, palmilhada por avanços e recuos, boas intenções e frustrações, uma Ilíada cabocla ocorrida nos trópicos.

A obra contempla uma vasta periodização iniciada com as ações, a partir da colonização e a presença dos jesuítas. Passeia pelo Primeiro e Segundo Reinados, nos quais brotaram alguns esforços no rumo da descentralização no plano nacional, tentativas de normatizar a educação de um lado, fruto do legalismo, e de outro o mundo real da discriminação sexual, da pedagogia do castigo. Nesse contexto nasce o tradicional Lyceo e a obra pioneira de Tomaz Pompeu de Souza Brasil. Descreve a fase republicana trazendo nas suas entranhas um legado caudilhista, através do reinado das oligarquias no Estado, mas, ao mesmo tempo vislumbrando sinais de esperança, com a presença de Lourenço Filho, no Ceará, símbolo de um novo sinal dos tempos e de mudanças, e ato contínuo o advento da escola nova, no vento do “Manifesto do Pioneiros” em 1932.

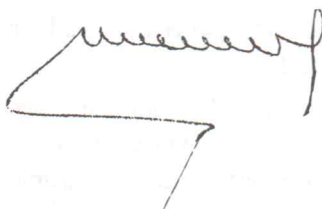
Focaliza a fase varguista e a longa noite de trevas do Estado Novo, simbiose tupiniquim do fascismo europeu, permeada pelo

breve *intermezzo* da democracia populista com os memoráveis embates a favor de uma educação pública, universal e gratuita, até chegarmos ao período autoritário dos governos militares e as tentativas de salvaguardar as iniciativas exitosas conquistadas.

Enfim tem-se uma obra em perfeita sintonia com os propósitos da Secretaria da Educação Básica, no ensejo da inauguração do Centro de Memória da Educação do Ceará, cujos painéis retratam essa cumplicidade dialética entre o escrito e o visual plástico.

O livro de Sofia insere-se na perspectiva do Tempo da Memória, do pensador italiano Norberto Bobbio, naquela grave atitude de que a tarefa do intelectual é a de agitar idéias e suscitar problemas, enquanto o de homem de ação é a de tomar decisões.

Dezembro de 2002

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke that ends in a sharp point.

JAIME CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE FILHO

Secretário da Educação Básica

Prefácio

Itinerário da investigação: das opções e direções primeiras

*O tempo não é como uma corda que se possa medir nó a nó.
O tempo é uma superfície oblíqua que só a memória
é capaz de fazer mover e aproximar.*

(José Saramago)

No contexto da criação do Centro de Memória da Educação no Ceará, instituído no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, surge a idéia de elaborar um livro sobre história da educação. A convite do Secretário da Educação Básica, fomos solicitados a enfrentar este desafio. Ao acatá-lo, tínhamos clareza que um estudo preliminar como este não poderia ter a veleidade de pretender realizar uma cobertura exaustiva de ‘fatos’ e ‘feitos’ marcantes de nossa educação. Entre a proposta e a entrega dos originais à editora, teríamos cerca de quatro meses. Prazo curto. Curtíssimo. Para um estudo de natureza histórica, quase nenhum. Aceitamos a idéia deste projeto, porém, por nele vislumbrar a possibilidade de começar um trabalho de levantamento da memória da política educacional cearense que poderia constituir um ponto de partida para a realização de outras pesquisas. Assim, o livro não traz à luz a história da educação no Ceará mas, antes, uma história, com a qual esperamos abrir portas para novas perspectivas de análise.

Para empreender uma primeira aproximação a uma realidade complexa como a história da educação é imprescindível fazer algumas escolhas. Pareceu-nos, desde o princípio, que se independentemente dos resultados preliminares, fizéssemos uma coleta rigorosa e abrangente, preciosas pistas poderiam ser oferecidas àqueles que se aventuram a investigar as raízes da organização escolar cearense. Optamos, desse modo, por proceder a um balanço tão amplo quanto possível de acervos públicos, lembrando as observações de José Honório Rodrigues (1978) sobre a importância da consulta cuidadosa às fontes originais, aí incluindo o exame de textos legais, relatórios e outros instrumentos oficiais que põem em movimento as reformas educacionais.

Esta escolha implicou em reunir um conjunto de documentos que pudesse ser utilizado tanto no esforço introdutório, ora apresentado ao público, como em possíveis desdobramentos resultantes desta incursão. O passo inicial consistiu em visitar diferentes centros onde pudesse estar guardada a memória da educação cearense, neles inventariando em curto prazo os registros existentes. O segundo passo foi reproduzir a matéria passível de cópia já que, em se tratando de uma pesquisa histórica, não são poucos os limites à reprodução da memória registrada em imagens (desenhos, pinturas, mapas e fotografias) e em palavras, sob a forma de publicações as mais diversas. Todo o material localizado em setores de obras raras, foi copiado a lápis pelas próprias pesquisadoras.

• Percursos do trabalho de campo

Durante a coleta de dados, levantamos informações relativas aos seguintes acervos públicos localizados em Fortaleza:

- Arquivo Público do Estado do Ceará,
- Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel,
- Instituto Geográfico, Histórico e Antropológico do Ceará,
- Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC,
- Biblioteca da UECE/Campus do Itaperi,
- Biblioteca do Conselho de Educação do Ceará,
- Biblioteca da Secretaria da Educação Básica,
- Biblioteca do IBGE,
- Banco de Dados do Jornal O Povo,
- Biblioteca César Cals de Oliveira, da Assembléia Legislativa,
- Biblioteca Dollor Barreira.

Em Brasília, visitamos a Biblioteca do INEP e, no Congresso Nacional, as Bibliotecas do Senado e da Câmara. Em Belo Horizonte, estivemos no Centro de Referência do Professor, que abriga o Museu da Escola de Minas Gerais e a Biblioteca do Professor. No Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, realizamos um balanço dos documentos da administração federal relativos à educação cearense no século XIX e primeira metade do século XX. Na mesma cidade tivemos também oportunidade de visitar o Projeto de

Estudos e Documentação em Educação e Sociedade (PROEDES), a Biblioteca Nacional e o Arquivo Histórico do Exército, onde nos foi facultado acesso à rica Mapoteca Histórica do Exército. Nela estão mapas, esboços, plantas e esquemas de campanha que remontam ao século XVIII e propiciam ao pesquisador momentos de puro deleite.

O inventário realizado junto a essas fontes permitiu organizar uma bibliografia que constitui a base sobre a qual este livro foi elaborado. Inúmeros documentos oficiais, antes dispersos, estão agora reunidos. Identificou-se também um conjunto de estudos que, de um modo ou de outro, apresentam elementos significativos para a reflexão sobre o passado e o presente da política educacional cearense. Pretendemos em breve socializar informações que não costumam estar disponíveis ao público interessado nesta temática, tais como leis, relatórios e outros textos históricos do Império aos nossos dias. Assim procedemos por entender que tão importante quanto oferecer uma nova contribuição sobre momentos decisivos da história da educação cearense, como ora fazemos, é a possibilidade de descortinar novos olhares sobre o nosso legado histórico. Somente a consciência do passado, iluminada pelo conhecimento do presente, pode ajudar a construir um melhor futuro. Os dilemas da educação cearense de ontem e de hoje nos impulsionam a caminhar nesta direção.

• Em busca de um fio condutor

Ao começar o trabalho de definir um norte para a investigação, buscávamos um fio condutor capaz de ordenar os fatos numa perspectiva cronológica. Isto porque, mesmo cientes de que o movimento da história não é linear, identificar sua seqüência permite uma reconstrução do real. A princípio pretendíamos encontrar uma periodização própria ao campo educacional. Compreendendo a educação como elemento da superestrutura, determinada pela base material da sociedade, procurávamos, contudo, um marco que, tanto quanto possível, não se limitasse aos recortes inspirados na cronologia dos fatos econômicos, característica de estudos importantes no campo da história da educação brasileira, a exemplo daqueles de Freitag (1978), Ribeiro (2000) e Freire (1993).

Nesta fase inicial também não estávamos convencidas de que a rota da pesquisa deveria ser iluminada pelos fatos políticos,

embora estes constituíssem uma rica fonte de possibilidades para refletir sobre as questões desta área. Isto porque na educação as coisas se misturam de tal forma que nem sempre é possível estabelecer fronteiras precisas. Por onde começar, então? Por momentos marcantes da educação? Quais? Documentos? Leis? Reformas?...

Diante dessas interrogações, o clássico estudo de Luzuriaga sobre a *História da educação pública*, escrito em meados do século XX (1950), nos pareceu uma possível alternativa metodológica. Como nosso interesse se concentrava predominantemente na idéia de fazer uma história da escola pública cearense, talvez, o fio condutor pudesse estar numa periodização da educação pública.

Em sua cronologia, o pensador recorta o desenvolvimento da educação pública em quatro grandes momentos:

'educação pública religiosa'	Séc. XVI e XVII
'educação pública estatal'	Séc. XVIII
'educação pública nacional'	Séc. XVIII e XIX
'educação pública democrática'	Séc. XX

Desta classificação, observa-se que ao passado mais remoto não se aplica o mesmo conceito de educação pública que foi sendo forjado ao longo da história recente, ou seja, o de uma oferta que se dá através de estabelecimentos oficiais de ensino, mantidos pelo Poder Público.

Segundo o autor, a 'educação pública religiosa' seria aquela que, diferentemente "da medieval que era puramente eclesiástica", tinha por objetivo "a formação do fiel, do cristão, porém com um caráter mais secular, nacional, e ainda que eminentemente religiosa, tinha o sentido cultural do renascimento" (p. 9). Neste aspecto, os rumos tomados pela educação nos países herdeiros da Contra-Reforma, como é o caso daqueles colonizados por Espanha e Portugal, não seriam os mesmos dos contextos onde a Reforma avançou, daí a necessidade de relativizá-los. A ordem proposta por Luzuriaga não oferecia uma adaptação simples para o caso brasileiro, em geral e, menos ainda, para o cearense. Razões como diferenças no conteúdo do próprio projeto educativo, como também os descompassos temporais vividos a partir da ordem colonial, sugeriam que seria preferível buscar uma outra orientação para o estudo.

Os religiosos da Companhia de Jesus, aqui chegaram em 1549, permanecendo até 1759, quando foram expulsos. Portanto, sua intervenção se projetaria para o século XVIII fase que, na classificação aludida, já se estaria sob a égide de uma ‘educação pública estatal’, quando o Estado toma para si a formação dos súditos. Ocorre que esta não chega a se constituir prioridade do governo português no Brasil Colônia. Vivemos, em verdade, com a expulsão dos jesuítas um significativo hiato em termos de qualquer oferta de serviços educacionais (Azevedo, 1976). Assim, de meados do século XVIII ao início do século XIX atravessaríamos uma espécie de limbo entre a partida dos primeiros religiosos e a chegada da Corte portuguesa, em 1808.

As preocupações trazidas com a transferência da Corte não estariam propriamente voltadas para a formação dos súditos. Buscavam, antes, garantir algumas condições de sobrevivência aos portugueses que chegavam e, ao mesmo tempo, assegurar uma educação para a convivência social nos salões. Os analistas do período recorrem a adjetivos como ‘utilitário’, de um lado, e ‘livresco’ e ‘ornamental’, de outro, para descrever a natureza do ensino que se dá naquele momento. Não por acaso, a ênfase do esforço educativo inicial se concentraria na criação de cursos militares e de medicina. A defesa e a saúde eram prioritárias. A erudição e as virtudes a serem cultivadas em sociedade vinham em segundo plano. A ‘instrução pública’ viria muito depois.

Com efeito, a presença da educação fora da área de abrangência da sede da Corte foi pouca expressiva. O Brasil praticamente salta a fase da ‘educação pública estatal’, passando da ‘educação pública religiosa’, com os jesuítas, para a busca de uma ‘educação pública nacional’, o que ocorre entre a passagem do Império para a República. É óbvio que isto não implica dizer que nada tenha acontecido. Não. Ao examinar o ocorrido naqueles tempos, fragmentos de uma história podem ser obtidos. Mas os registros são escassos — algo sobre as determinações legais, alguns poucos números. Tudo muito precário para reconstruir uma imagem. Assim nos pareciam as coisas no ponto de partida.

Ao mesmo tempo em que a classificação de Luzuriaga revelou-se pouco fértil para a análise do contexto educacional brasileiro mais antigo, também não mostrou-se plenamente adequada ao estudo

dos séculos XIX e XX. A preocupação com uma ‘educação pública nacional’ viria já no século XX, convivendo com anseios de uma ‘educação pública democrática’. Tendo a oferta de educação pública sofrido grandes mudanças depois do período em que a reflexão deste autor foi concebida, pareceria necessário identificar a presença de um quinto momento histórico por volta do final do século XX, aquele que iria responder por uma ‘educação pública de massa’.

O marco sugerido por Luzuriaga, embora não de todo útil para o estudo do objeto pretendido, revelou algumas pistas interessantes. De início, propiciou um alargamento da concepção de educação pública. Através deste movimento, foi possível compreender que embora se fale em uma ‘instrução pública’ desde os primórdios de nossa história (Pires de Almeida, 1989; Azevedo, 1976; Castelo, 1970 e Chizzotti, 1975), a escola pública, tal como hoje a entendemos, teve um nascimento tardio em nosso país (Vieira, 1992). Compreender esta diferenciação em termos do tipo e da natureza da oferta que em cada período vai sendo concebido nos pareceu uma noção importante.

O confronto entre o percurso delineado em *História da educação pública* e a história da educação brasileira e cearense sugeriu um caminho distinto daquele, a princípio pretendido. Em lugar de partir da classificação de Luzuriaga, a idéia passou a ser observar na matéria-prima da pesquisa qual projeto de educação vai sendo construído. Esta constatação nos remeteu de volta à indagação – que fio condutor utilizar para conduzir a escrita? Vislumbramos uma outra possibilidade, detalhada a seguir.

• A dinâmica entre o nacional e o local

Na medida em que a coleta avançava, tomando corpo a redação preliminar, percebemos que o pano de fundo mais propício para contextualizar a organização escolar vigente em cada momento parecia estar nos fatos políticos. Isto porque se nem sempre é explícita a relação entre as mudanças políticas e as mudanças educacionais, as primeiras parecem exercer forte influência sobre as segundas. O exemplo das constituições brasileiras, neste caso, é oportuno. Em geral, a cada carta correspondeu a busca de um novo pacto, que veio a expressar-se em alguma lei geral de educação.

Partir dos fatos políticos, no rápido esforço de sistematização traduzido neste livro, não significa concentrar a análise apenas sobre

este cenário, mas tão somente oferecer alguns *flashes* para iluminar o palco, onde as ‘promessas’, os ‘fatos’ e os ‘feitos’ da educação ocorrem. Nesta reconstrução, tanto quanto possível, procuramos delinear um itinerário onde fosse possível compreender a educação no Brasil e no Ceará de modo articulado ao contexto mais amplo. Assim, em cada parte do trabalho, a reflexão começa por apresentar alguns elementos da conjuntura nacional e local para, em seguida, oferecer luzes sobre o ambiente educacional brasileiro nos diferentes períodos políticos, aí situando aspectos da educação cearense. Com este movimento pretendemos apontar possíveis relações entre o geral e o particular. Embora estes nexos nem sempre sejam explícitos ou plenos, no percurso de apresentação das idéias produzidas com base na matéria pesquisada, procuramos identificar eventuais sintonias desta natureza.

Os estudos do passado fizeram uma leitura da educação por si mesma, descolada de quaisquer referências ao contexto local ou nacional. Os estudos do presente, possuem recortes diversos. Ora procuram compreender a educação local a partir de um horizonte nacional (Nogueira, 2001); ora concentram-se tão somente sobre o local (Cavalcante, 2000). A proposta deste ensaio vai na direção de identificar *se e como* a dinâmica local expressa a nacional, conforme a organização mencionada no parágrafo anterior.

O local, nas peculiaridades que o caracterizam, tende a refletir o nacional, imprimindo-lhe cores e significados próprios. Isto porque supõe uma “outra hierarquia, esta inflexionada pelos interesses do lugar que pode não ser exatamente os do poder central e vice-versa” (Iokoi, 2000, p. 7). Importa, desse modo, não perder a luz sobre o local e suas especificidades mas, antes, estar ciente de um global que sobre ele exerce influências. Se esta verdade já se colocava num contexto de trocas mundiais, como se deu quando os primeiros colonizadores aqui chegaram, mais ainda num cenário onde o capital se movimenta em tempo real (Carnoy, 1999). Hoje, como ontem, os anseios de modernização se explicam numa dinâmica entre “o todo e as partes” (Goldmann, 1975).

• Sobre promessas, fatos e feitos

Em fazendo escolhas, optamos por colocar em relevo a política educacional, destacando o que chamamos de suas ‘promessas’, ‘fatos’ e ‘feitos’. Como utilizaremos estes termos com frequência

ao longo da análise, é oportuno explicitá-los. Por ‘promessas’ entendemos textos que tomam a forma de leis, planos e projetos – matéria que compõe boa parte dos conteúdos disponíveis para estudo da política educacional. Por ‘feitos’ compreendemos as realizações, ou seja, aquilo que permanece em termos de resultados, sejam estes traduzidos em números, ou não. Relatórios de situação, dados estatísticos e outras informações congêneres constituem elementos primorosos para se conhecer esta dimensão da política educacional. Sua importância, por vezes, tende a ser secundarizada por governantes e até mesmo pelos que se dedicam a interpretar as ações do Poder Público a partir do que se promete.

A correspondência entre ‘promessas’ e ‘feitos’ nem sempre é linear. Isto ocorre, de um lado, porque a dialética do real escapa a uma lógica de causa e efeito; de outro, porque as ‘promessas’ exercem um poder de sedução próprio. A começar pelo óbvio de que dizer é bem mais fácil que fazer. Numa “cultura transplantada” (Romanelli, 2002) como a nossa, a promessa parece exercer um fascínio próprio sobre os governantes – tudo se passa como se as coisas se resolvessem pelo gesto de dizer que ‘assim será’.

Para além das ‘promessas’ e dos ‘feitos’ estão os ‘fatos’; aquilo que ocorre independentemente de uns e outros. Nos ‘fatos’, muitas vezes, residem razões determinantes para que ‘promessas’ e ‘feitos’ ocorram de uma maneira, e não de outra. Estes tanto podem ser observáveis, à semelhança dos fatos científicos que podem ser comprovados por observação especializada como de existência material sutil. Um fato político, por exemplo, pode não ser de simples comprovação mas, de alguma maneira, interfere sobre as relações que ocorrem neste campo.

• A opção pela análise documental

Uma vez esclarecidos os termos do subtítulo do livro, é oportuno prestar esclarecimentos adicionais sobre uma peculiaridade do estudo: a opção pela análise de documentos. Eleger o que está escrito como matéria-prima da análise, não significa desconsiderar o protagonismo dos personagens, das instituições e do ideário pedagógico. Definir tal prioridade não implica em esquecer-los mas, antes, concentrar atenção sobre aqueles aspectos que podem ser desvelados pela ‘pesquisa documental’, procedimento onde ganham

relevância “dados que ainda não receberam um tratamento analítico” (Matos, Vieira, 2001, p. 40), tais como textos oficiais, estatísticas, correspondências e outras fontes similares. Ao eleger relatórios e mensagens governamentais como foco prioritário de investigação estamos, ao mesmo tempo, perseguindo um denominador comum para a análise. Busca-se, assim, evitar num estudo onde prevalece uma cronologia, privilegiar um momento histórico em detrimento de outro embora, por vezes, tal procedimento seja inevitável.

A escolha da pesquisa documental como ‘método de investigação’ foi também imbuída da convicção de que esta é uma alternativa fértil para a produção de conhecimentos em educação. E como a pesquisa caminha sempre por aproximações, cada passo contenta-se em desvendar um aspecto do real. O nosso é este. Vem somar-se a outros que mostram um interesse vivo por este campo em nosso Estado. Além das iniciativas citadas, também cabe referir os estudos de Silva (2001), Madeira (1997), Férrer (1997), Germano (1993) e Cavalcante (2002). A expectativa é de que da contribuição desses diferentes passos surjam outras perguntas de investigação, assim como elementos para colaborar no fazer de uma nova história da educação no Ceará.

• O itinerário da reflexão

O resultado do esforço da pesquisa se expressa em um texto, organizado sob a forma de capítulos. Apresentadas segundo uma ordem cronológica, as principais idéias neles traduzidas podem ser resumidas conforme a ordenação a seguir.

O capítulo 1 - *Primeiras iniciativas: um projeto educacional frustrado* - trata de aspectos da educação desenvolvida no contexto da Colônia. Aborda o período compreendido desde a chegada dos jesuítas à Bahia na companhia do primeiro Governador Geral (1549), até a proclamação da Independência (1822). O Brasil destes tempos é apresentado como um território de disputas e explorações ao qual estão sujeitos também os missionários da Companhia de Jesus. A passagem destes ‘soldados de Deus’ pelas selvagens terras cearenses tem aspectos dramáticos, resultando num legado pouco significativo. Sua expulsão (1759) traduz a mal sucedida tentativa da Metrópole portuguesa de implantar uma ‘educação pública estatal’, na perspectiva do “obscurantismo

iluminado” (Férrer, 1997). Algumas mudanças ocorrem a partir da transferência da família real para o Brasil sem, entretanto, atingirem o Ceará. Nesta fase chama atenção a incipiência, para não dizer ausência, de um projeto educativo local.

O capítulo 2 - *Entre intenções e mudanças: marcas da educação no Império* - discute um momento de grande efervescência política, tanto do ponto de vista nacional, quanto local. No campo da educação, são concebidas as primeiras leis e reformas com intenções de corrigir um sistema escolar que sequer existe. O formalismo das medidas propostas, já então, configura-se como tendência a destacar na política educacional nascente. Durante a fase inicial do Império não há muito o que contar sobre a educação cearense. Com o passar dos anos, todavia, iniciativas importantes ocorrem. São criadas as primeiras instituições escolares marcantes, sobressaindo-se o Liceu e outros tantos colégios criados no período. O ideário educacional orienta-se para a busca de novos métodos, mas permanece uma pedagogia rígida, com fortes influências do passado. A oferta escolar é restrita a uma camada extremamente reduzida da população.

O capítulo 3 - *Retomada de idéias reformistas: nasce uma educação republicana* - apresenta os contornos da educação no cenário compreendido entre a proclamação da República (1889) e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder (1930), destacando algumas peculiaridades cearenses neste contexto. Se no princípio desta fase as mudanças conjunturais no plano nacional e local são reduzidas, com o passar dos anos, muitas alterações ocorrem. Aflora uma descoberta de valores nacionais manifesto em movimentos artísticos e culturais. Neste ambiente propício, começa a haver uma organização do campo educacional. A autonomia das unidades federadas se expressa através da descentralização, com a ocorrência de reformas educacionais em diversos estados. Esta tendência se materializa também no Ceará, revelando-se no conjunto de ações desencadeadas por Lourenço Filho, cujas medidas denominamos de ‘um sopro de reforma’.

O capítulo 4 - *Das idéias de reforma à reforma das idéias: educação no Estado Getulista* - aborda as rupturas e continuidades que assinalam o panorama brasileiro e cearense, da ascensão de Vargas ao poder (1930) até o final do Estado Novo (1945). Neste

intervalo a educação volta a sofrer influxos de centralização, com sensível redução da autonomia dos estados para construir seus próprios caminhos. Esta fase corresponde à proposição de uma série de reformas que referendam o projeto getulista. Por outro lado, um grupo de intelectuais marca posição importante em favor da educação pública e laica, culminando com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Sob o signo da centralização, poucas inovações significativas ocorrem no contexto educacional cearense.

O capítulo 5 - *Entre o velho e o novo: ambigüidades da educação na democracia populista* - focaliza o período compreendido entre o final do Estado Novo (1945) e o advento do regime militar (1964). No ambiente político de redemocratização, um novo projeto para a educação brasileira é buscado. Este movimento, lento e contraditório, de algum modo se traduz no debate em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1961). Em tal contexto, a política educacional cearense apresenta algumas singularidades, apontando precários resultados do ponto de vista da expansão da oferta. As escolas primárias rurais constituem uma expressão da dinâmica local, ao mesmo tempo em que revelam o uso clientelista dos recursos para a educação. Vale registrar, já ao final deste momento histórico, a existência das primeiras experiências de planejamento educacional na esfera do Estado.

O capítulo 6 - *Reformas sob o signo autoritário: o regime militar e a educação* - trata da fase em que o país atravessa nova ditadura, abordando desde a chegada dos militares ao poder (1964), até seu afastamento (1985). Neste intervalo os principais registros no campo educacional são as reformas do ensino superior (1968) e do ensino de 1º e 2º Graus (1971). Observa-se que nesta fase o Ceará dá continuidade às iniciativas de planejamento educacional. Coerentemente com a tendência nacional, em termos locais há uma expansão significativa do ensino superior. Outro aspecto a mencionar é o surgimento do telensino, como alternativa de democratização do ensino.

O capítulo 7 - *Retorno à democracia: novos rumos para a educação* - destaca o período mais recente da política educacional brasileira e cearense, detendo-se sobre ações desenvolvidas de 1985, a partir de quando o país volta a ter um regime democráti-

co, até 2000, ano alusivo à comemoração dos '500 anos do Brasil'. A reflexão procura caracterizar os diferentes governos desse momento, ressaltando como acontece a educação no Ceará da transição ao chamado projeto mudancista. Mostra-se alguns problemas enfrentados na gestão da educação, assim como seus principais feitos.

O texto produzido nesses meses de investigação, com certeza, apresenta uma série de lacunas que o curto prazo não nos permitiu sanar. Como uma das finalidades do livro é descortinar novas possibilidades, reiteramos nosso compromisso de seguir pesquisando e buscando respostas que contribuam para preencher estes claros. Ao leitor, pedimos que conosco reparta suas críticas e sugestões, apontando-nos as falhas possíveis. Aceitando-as com humildade, esclarecemos: tentar, tentamos. Se mais não fizemos foi por não sabermos.

Fortaleza, dezembro de 2002

Sofia Lerche Vieira

Sumário

Prefácio - Itinerário da investigação: das opções e direções primeiras	IX
Capítulo 1 (1549-1822)	
Primeiras iniciativas: um projeto educacional frustrado	29
1.1 Brasil Colonial - território de disputas e explorações	31
1.2.Ceará - uma descoberta espanhola?	38
1.3 Primeiros ensaios de educação - dos soldados de Deus às aulas régias.....	43
1.4 Educação no Ceará - poucos registros, frágeis iniciativas.....	54
Capítulo 2 (1822-1889)	
Entre intenções e mudanças: marcas da educação no Império	71
2.1 Brasil Império - profusão de fatos políticos.....	73
2.2 Ceará no contexto imperial - muitos conflitos, reduzidas mudanças	78
2.3 O Império abre passagem - rumo à descentralização educacional	82
2.4 Educação cearense no Império - das 'promessas' aos 'feitos'	94
Capítulo 3 (1889-1930)	
Retomada de idéias reformistas: nasce uma educação republicana 125	
3.1 República - comédia de absurdos?.....	126
3.2 Ceará - o poder das oligarquias	128
3.3 Educação na ordem republicana - novas promessas de reforma	131
3.4 Educação cearense no início da República - velhos padrões e sopros de reforma	135
Capítulo 4 (1930-1945)	
Das idéias de reforma à reforma das idéias: educação no Estado Getulista	165
4.1 Contexto brasileiro - rupturas e continuidades	166
4.2 Ceará no Estado Getulista - a dinâmica entre o local e o nacional	169
4.3 Educação brasileira no período getulista - de volta à centralização	171
4.4 Educação cearense - sob o signo da centralização.....	180
Capítulo 5 (1945-1964)	
Democracia populista: ambigüidades do projeto educativo	209
5.1 Crescimento econômico e instabilidade política - marcas do contexto nacional ..	211
5.2 Redemocratização no Ceará - fragilidade estrutural das elites	216
5.3 Educação brasileira - em busca de um novo projeto	220
5.4 Educação cearense na redemocratização - nova etapa do ensino público?..	228

Capítulo 6 (1964-1985)

Reformas sob o signo autoritário: o regime militar e a educação..... 255

- 6.1 Militares no poder - mudar para não mudar 257
- 6.2 Regime militar no Ceará - o poder dos coronéis 265
- 6.3 Educação brasileira no regime militar - a estratégia das grandes reformas 271
- 6.4 Educação cearense - o planejamento educacional no regime militar 280

Capítulo 7 (1985-2000)

Retorno à democracia: novos rumos para a educação 305

- 7.1 De José Sarney a Fernando Henrique Cardoso - o que muda, afinal? 308
- 7.2 Poder local - o Ceará em busca de mudanças 319
- 7.3 Política educacional no Brasil - da indefinição à explicitação 331
- 7.4 Educação no Ceará - da transição ao projeto mudancista 343

Posfácio - Educação no Ceará: das opções e direções para seguir a diante 371

Referências Bibliográficas 381

Siglas utilizadas

- ABE - Associação Brasileira de Educadores
ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AI - Ato Institucional
AIB - Ação Integralista Brasileira
AJE - Associação dos Jovens Empresários do Ceará
AMECE - Associação dos Municípios do Estado do Ceará
ANC - Assembléia Nacional Constituinte
ANL - Aliança Nacional Libertadora
ARENA - Aliança Renovadora Nacional
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior
CEC - Centro Estudantal Cearense
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,
Cultura e Ação Comunitária
CFE - Conselho Federal de Educação
CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores
CIC - Centro Industrial do Ceará
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
e Tecnológico
CONTEL - Conselho Nacional de Educação
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito
CREDE - Centros Regionais de Desenvolvimento de Educação
CSN - Companhia Siderúrgica Nacional
DEMEC - Delegacia Regional do MEC
DERE - Delegacia Regional de Ensino
DOI-CODI - Destacamento de Operações e Informações ao
Centro de Operações de Defesa Interna
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
FESTAL - Festival de Talentos da Escola Pública do Ceará
FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional
FPE - Fundo de Participação dos Estados
FPM - Fundo de Participação dos Municípios
FUNCAP - Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNEDUCE - Fundação Educacional do Estado do Ceará
FUNTELC - Fundação de Teleducação do Estado do Ceará
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS - Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPI exp. - Imposto sobre Produtos Industrializados - Exportação
IPM - Inquérito Policial Militar
IPPS - Instituto Penal Paulo Sarasate
JK - Juscelino Kubitschek
JQ - Jânio Quadros
LCT - Legião Cearense do Trabalho
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEC - Liga Eleitoral Católica
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTI - Massachusetts Institute of Technology
NUDOC - Nucleo de Documentação Cultural
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDC - Partido Democrata Cristão

PDS - Partido Democrático Social
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PED - Programa Estratégico de Desenvolvimento
PEE - Plano Estadual de Educação
PEEP - Política Educacional, Escola e Professores
PFL - Partido da Frente Liberal
PIB - Produto Interno Bruto
PLAGEC - Plano de Governo do Estado do Ceará
PLAIG - Plano de Ação Integrada do Governo
PLAMEG - Plano de Metas Governamentais
PLANDECE - Plano Quinquenal de Desenvolvimento do
Estado do Ceará
PLANED - Plano Estadual de Desenvolvimento
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNT - Planejamento Normativo Tradicional
PP - Partido Popular
PRN - Partido da Renovação Nacional
PRODASEC/URBANO - Programa de Ações Sócio-Educa-
tivas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas
PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores
em Exercício
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
PROMUNICÍPIO - Projeto de Assistência Técnica e Finan-
ceira aos Municípios
PRONAICA - Programa de Atenção Integral à Criança e ao
Adolescente
PRONASEC/RURAL - Programa Nacional de Ações Sócio-
Educativas e Culturais para o Meio Rural
PSD - Partido Social Democrático
PSDB - Partido da Democracia Social Brasileira
PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura
PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PSP - Partido Social Progressista

PT - Partido dos Trabalhadores
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAP - Sistema de Acompanhamento Pedagógico
SECITECE - Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará
SEDUC - Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIGE - Sistema Integrado de Gestão Educacional
SINDIUTE - Sindicato Unificado de Trabalhadores em Educação
SNI – Sistema Nacional de Informações
SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará
SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TVE - Televisão Educativa do Ceará
UDF - Universidade do Distrito Federal
UDN - União Democrática Nacional
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEE - União Estadual dos Estudantes
Ues - Unidades Escolares
UFC - Universidade Federal do Ceará
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNIFOR - Universidade de Fortaleza
URCA - Universidade Regional do Cariri
USAID - United States Agency for International Development
USP - Universidade de São Paulo
UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

Capítulo **I**



(1549 - 1822)
Primeiras iniciativas



Primeiras iniciativas: um projeto educacional frustrado

*O Ceará se acha entre as capitânicas do Brasil setentrional com um âmbito somente de dez ou doze léguas, de poucos habitantes, os quais ocupavam o próprio forte. Tem porto pouco idoneo para navios de grande porte, e não é navegado por nenhum rio notável. Somente à raiz do monte sobre o qual está assentado o forte, corre do continente um ribeiro. Próxima da Fortaleza está a casa do governador português, a qual é rodeada de algumas habitações esparsas dos moradores portugueses, nada resistentes contra as investidas do inimigo (...)
Vivem os bárbaros dos arredores em discórdias e lutas perpétuas com os portugueses.*

(Gaspar Barléu, 1647)

Buscar no passado as raízes do presente tem sido uma constante no esforço que homens e mulheres têm feito para compreender sua identidade. Aprender estes elos que articulam o hoje ao ontem nem sempre é uma tarefa simples, sobretudo quando nos dispomos a examinar tempos mais remotos, como o período colonial. No caso concreto do presente estudo, esta empreitada apresenta algumas dificuldades.

Ainda no século XIX, buscando reconstruir as raízes da província do Ceará, Araripe (2002) destacava alguns dos obstáculos encontrados:

Para obter informação dos sucessos antigos recorri ao arquivo mutilado da antiga câmara da vila do Aquiraz: ali, em livros truncados e quase ilegíveis por seu estado de deterioração fui colhendo notícias dos sucessos dos primitivos tempos da província (p. 32-33).

A falta de memórias contemporâneas e o desaparecimento dos roteiros de navegação desses primeiros nautas do Brasil, nos traz a incerteza de fatos que, por sem dúvida, interessam à nossa curiosidade, que nos incita a conhecer os mínimos pormenores de sucessos, que então se passavam no silêncio dessas ermas paragens, onde a solidão assustava os ânimos fortes (p. 36).

As dificuldades de acesso aos documentos autênticos e a ausência de fontes expressam os dois lados de uma mesma moeda: a reduzida ou nenhuma preocupação com a preservação da memória daqueles tempos. Esta característica, a propósito, não é uma exclusividade do período colonial, mas traço marcante do movimento que aqui se procura reconstruir. É verdade que estamos diante de uma história que tem sido contada e recriada tanto por estudiosos que já se foram (Studart, 1892; Araripe, 2002), como por autores contemporâneos (Girão, 1994; Farias, 1997a; Pinheiro, 2000; entre outros). Se não foram poucos os que buscaram perscrutar aquilo que confere uma identidade própria aos habitantes das terras onde um dia viveram “os bárbaros dos arredores em discórdias e lutas perpétuas com os portugueses”, os registros que o tempo preservou sobre o passado da capitania do ‘Siará Grande’ não chegaram a ser pródigos.

Em anos recentes, os historiadores começam a deter-se de forma mais pormenorizada sobre esse período. Sua memória, quando não de todo perdida, encontra-se fragmentada em arquivos localizados no exterior, cujo acesso não tem sido fácil àqueles que se dispõem a desvendar os enigmas do passado. O esforço sistemático e deliberado de conhecer nossas origens começa a render frutos (Jucá, 1999), tornando hoje possível o surgimento de imagens que talvez melhor se aproximem do que fomos naqueles idos tempos.

O percurso investigativo de buscar no passado as raízes do presente parece revelar que o silêncio das fontes tem a ver com as formas de sociabilidade que se expressaram nessas terras bárbaras. Ao analisar o conhecimento acumulado sobre o que aqui se passou, um dado se mostra evidente: fomos (somos?) um lugar que se manteve um tanto à margem das ‘promessas’ e ‘feitos’ de nossos antepassados. Talvez esta seja uma das razões que expliquem o ‘fato’ de hoje não termos muito o que contar sobre aquele ontem não assim tão remoto.

Se desafiante é desvendar os contornos mais gerais desta história local, conhecer as iniciativas que se deram no campo educacional parece empreitada quase impossível. Os

estudos são escassos, as fontes dispersas. O pouco que existe parece repetir-se entre aqueles que, de algum modo, se dispuseram a fazer apontamentos em torno do que se passou em matéria de educação nos primeiros tempos de colonização (Castelo, 1970; Brasil, 1997).

Ciente de tais dificuldades, este capítulo pretende situar em breves linhas alguns elementos do contexto mais geral dos primórdios do Brasil Colonial, reportando-se também a registros de iniciativas locais no mesmo período. Em seguida, procurará deter-se sobre os ensaios de educação protagonizados pelos jesuítas, discutindo elementos do período em que aqui estiveram, assim como as conseqüências de sua expulsão, quando Portugal faz sua primeira tentativa de criar uma “educação pública estatal”.

A demarcação temporal sobre a qual se detém este primeiro capítulo abrange desde o começo da colonização, mais especificamente a partir da chegada dos primeiros jesuítas (1549), passando pelo projeto pombalino, até chegar à Independência (1822). Para fins do estudo, o intervalo compreendido entre estes dois marcos corresponde à fase em que ocorrem as primeiras iniciativas de educação desencadeadas pelo colonizador. Nesse momento histórico, o projeto educacional da Metrópole para a Colônia é frustrado sob vários aspectos. Tal situação, que registra algumas alterações com a transferência da Corte para o Brasil (1808), passa por mudanças mais expressivas a partir da Independência. A reflexão sobre as ‘promessas’, os ‘fatos’ e os ‘feitos’ do Império será aprofundada no capítulo 2.

1.1 Brasil Colonial - território de disputas e explorações

Ainda hoje o nosso ‘descobrimento’ é alvo de inúmeras controvérsias. Se teria ou não sido acaso o ‘achado’ português (Del Priore, Venâncio, 2001); se teriam sido, de fato, eles, os descobridores (Espínola, 2001); o que teria ocorrido se, em lugar deles, tivesse prevalecido a hegemonia holandesa (Paim, 2000). O fato concreto é que, de início, as terras brasileiras constituem objeto de disputas e explorações as mais diversas. Antes de nos concretizarmos como expressão de uma “cultura transplantada” (Romanelli, 2002) já éramos espólio.

Para os invasores que chegavam, os habitantes nativos nada mais eram do que ‘bárbaros’ – o ‘gentio’ a escravizar e explorar. Sem os ornamentos dos povos ‘civilizados’, possuíam, contudo, um conhecimento elaborado sobre o meio em que viviam e natural capacidade de adaptação. Eram sensíveis ao belo, cultivavam a memória de seus ancestrais, possuíam fortes vínculos familiares e no trabalho observavam prescrições de idade e de sexo.

Ao terem suas terras invadidas pelos europeus não se deixaram dominar sem resistência. Opuseram-se aos brancos, sobretudo aos portugueses, de forma ostensiva, rechaçando sua presença pela força das armas de que dispunham. A reação se dá tanto de maneira assistemática, a exemplo de ataques inesperados aos aldeamentos ou missões, como também através de formas mais organizadas de luta que, por vezes, agregam várias nações indígenas. Pelejas entre colonizadores e nativos ocorrem durante todo o período inicial da ocupação do território brasileiro, prolongando-se até o século XVIII¹.

Por se encontrarem em um estágio primitivo de desenvolvimento em relação ao homem branco, os nativos são expropriados de suas terras e, em grande número, escravizados. Enganados pelo brilho das quinquilharias trazidas pelos ‘civilizados’, ou subjugados às custas da força das armas de fogo, representam nos primeiros tempos da Colônia a mão-de-obra barata de que necessitam os exploradores para empreender sua tarefa: extrair da nova posse o lucro que faria florescer o sonho do grande império colonial.

Passados os primeiros anos da descoberta oficial, Portugal vê-se às voltas com o dilema de promover a ocupação da Colônia. Como alternativa para administrar o vasto território, institui o regime das capitanias hereditárias (1532), criando

¹ Algumas dessas guerras são: Confederação dos Tamoios (Rio de Janeiro e São Paulo, 1555-1567); Guerra dos Aimoré (Bahia, 1555-1673); Guerra dos Potiguara (Paraíba e Rio Grande do Norte, 1586-1599); Levante Tupinambá (Pará, 1617-1621); Guerra dos Bárbaros ou Confederação Cariri (Ceará e Pernambuco, 1686-1692); Guerra dos Manaus (Amazonas, 1723-1744); Guerra Guaranítica (Rio Grande do Sul, 1753-1756).

inicialmente 14 capitanias. Por razões as mais diversas, todavia, esta estratégia se revela inviável. Para facilitar a condução das atividades das capitanias a Metrópole, então, institui o sistema de Governo Geral (1549). Entre os novos administradores, não são poucos os que dominam o 'gentio' pela violência. Embora não se tenha uma aproximação do número de nativos massacrados nessa fase colonial, sabe-se que nações inteiras foram dizimadas.

A primeira riqueza a explorar é o pau-brasil que representa a atividade econômica de maior importância na nova terra. Os índios cortam as árvores em troca de objetos de valor econômico ínfimo. Facas, machados e outros objetos de metal, enfeites, tecidos, espelhos são os objetos do escambo entre brancos e nativos. Os troncos de cor avermelhada têm valor comercial significativo num momento histórico em que o conhecimento sobre técnicas de tingimento ainda é bastante rudimentar. Assim, a exploração comercial desta madeira logo é declarada monopólio da Coroa².

O comércio do pau-brasil é organizado através de feitorias, locais situados na costa onde se instalam pequenos grupos de portugueses que gerenciam o empreendimento. De lá as mercadorias são transportadas para navios portugueses e despachadas para a Europa. Nem tudo, porém, segue diretamente para a Metrópole, uma vez que também franceses comercializam toras, não reconhecendo o Tratado de Tordesilhas. Com o escasseamento da madeira no litoral, a participação dos índios na derrubada das árvores aumenta.

A exploração desordenada rapidamente leva ao esgotamento desta primeira fonte de riqueza. É nesse período que começa a se desenvolver uma segunda alternativa para obtenção de lucro: a cana-de-açúcar. O engenho é a forma de organização econômica para onde convergem os novos interesses da exploração colonial. Localizam-se em terras férteis de várias regiões, sobretudo no Recôncavo baiano e em Pernam-

² Sobre o sentido econômico, social, cultural e ecológico da madeira que emprestou seu nome ao país, conferir: Bueno et al. (2002).

buco. Segundo cálculos aproximados, em 1584, o Brasil conta com cerca de 115 engenhos, os quais exportam em torno de 350 mil arrobas de açúcar para a Europa.

A superprodução de açúcar, motivada pela emergência de novas regiões de exploração desta monocultura no Caribe, tem efeitos diretos sobre o Brasil Colônia, provocando a decadência da segunda fonte de lucros da Metrópole. Quando isto ocorre, contudo, uma terceira modalidade de exploração começa a se viabilizar. A mineração vem oferecer uma resposta às crescentes pressões de Portugal por maiores dividendos financeiros sobre as novas terras. Com a descoberta desta fonte alternativa de riquezas, há um deslocamento geográfico da empreitada colonial da costa para o interior, já que as jazidas descobertas se localizam no interior, sobretudo na região das Minas Gerais e de Goiás.

Pelas razões já mencionadas, constata-se que a exploração do território colonial não se apresenta como um empreendimento tranqüilo para os descobridores oficiais. Como agravante deste quadro, vale realçar as disputas travadas com outros países pela posse das novas terras. Se é verdade que o Tratado de Tordesilhas (1494) amainara os ânimos entre espanhóis e portugueses³, não se pode dizer o mesmo dos Países Baixos e da França. Também estes buscam obter seu quinhão na disputa pela posse das novas terras.

Os holandeses invadem o promissor território da capitania de Pernambuco. Entre 1580 e 1640, intervalo correspondente à União Ibérica, quando Portugal encontra-se sob o domínio da Espanha, os Países Baixos iniciam uma fase de hostilidades contra os espanhóis, assim como aos territórios por eles explorados. Fundam a Companhia das Índias Ocidentais (1621), com a finalidade de fortalecer os negócios nas colônias espanholas e portuguesas e organizar o comércio.

³ Com base neste acordo, assinado por Portugal e Espanha, o território localizado a partir de um determinado meridiano a oeste de Cabo Verde é dividido através de uma linha imaginária que passa na altura das atuais cidade de Belém (PA) e Laguna (SC). Cabe a Portugal as terras à leste e à Espanha, as terras a oeste. Assim são especificados os limites dos territórios descobertos durante as grandes navegações.

Vale lembrar que a ocupação holandesa representa uma iniciativa bastante diversa daquela que até então haviam experimentado os habitantes da Colônia. Tendo por objetivo principal estabelecer as bases de um empreendimento comercial voltado para a dinâmica do capital mercantil, os holandeses necessitam de uma estrutura urbana e de um modo de vida distinto daquele desenvolvido sob o monopólio ibérico. São mais tolerantes que os portugueses do ponto de vista religioso e racial e visam promover o desenvolvimento científico e cultural das novas terras.

Quando Maurício de Nassau, encarregado de administrar os negócios da Companhia das Índias Ocidentais, chega a Recife (1637), traz consigo uma verdadeira corte. Intelectuais, artistas, cientistas e sábios de formação renascentista imprimem novos ares à cultura local. Habitada por cerca de 6 mil pessoas, Recife chega a ser considerada como uma das mais notáveis cidades do litoral Atlântico das Américas do período.

A permanência dos holandeses pelo Brasil, contudo, é relativamente breve. A resistência dos portugueses já instalados na região é visível e, em sucessivas escaramuças e lutas acabam por expulsá-los, de forma definitiva (1654).

Antes dos holandeses, também franceses aportam às costas brasileiras. Pretendendo aqui fundar a França Antártica, instalam-se na costa do Rio de Janeiro, edificando um forte em ilha na Baía de Guanabara, onde permanecem de 1555 a 1560, sob a administração do vice-almirante francês Nicolau Durand de Villegagnon⁴. Incapazes de produzir seus próprios alimentos em terras que lhes são desconhecidas, as condições de sobrevivência revelam-se precárias desde o início, sendo comum as deserções. A idéia de criar uma civilização protestante, com franceses calvinistas (huguenotes), hostilizados em sua terra natal, revela-se um fracasso. Polêmicas religiosas aparecem, tornando-se difícil a convi-

⁴ A propósito desta experiência, conferir o romance *Vermelho Brasil*, de Jean-Cristophe Rufin (2002). Detentor do Prêmio Goncourt, maior reconhecimento literário francês, em 2001, e com mais de 500 mil cópias vendidas na França, o livro narra a frustrada conquista do Brasil pelos franceses.

vência entre católicos e protestantes. Quando o governador Mem de Sá resolve atacar os franceses radicados no forte, a resistência é mínima e estes são expulsos do litoral fluminense. Anos depois, retornam ao Maranhão em nova tentativa de fixar-se em terras brasileiras, experiência também interrompida pela força das armas portuguesas.

As constantes lutas pela manutenção das terras conquistadas e os câmbios nos ciclos de exploração acabam por propiciar a ocupação da Colônia, promovendo uma interiorização da população. Desencadeiam, ao mesmo tempo, algumas contradições que preparam o terreno para mudanças que irão marcar o século XVIII. Germes de movimentos de insurreição contra os conquistadores, a exemplo da Inconfidência Mineira (1789) e da Conjuração Baiana (1798), marcam a vida da Colônia, assinalando os primeiros sinais de esgotamento da ordem vigente e preparando o caminho para a quebra do Pacto Colonial.

A situação da Metrópole, por sua vez, não é simples. Subordinada, inicialmente à Espanha pelo Pacto Ibérico (1580-1640), Portugal atravessa franco processo de decadência econômica. A estagnação do comércio e a falência progressiva das manufaturas levam o país a enfrentar um estado de miséria. Sua dependência econômica em relação à Inglaterra pouco a pouco vai aumentando. Exigências de maiores lucros se avolumam sobre a Colônia, ao mesmo tempo em que restrições ao seu desenvolvimento econômico lhe são impostas. Em 1785, o governo português proíbe qualquer tipo de indústria no Brasil. Este contexto contribui para o aumento da insatisfação na sociedade que vai se formando entre os habitantes da própria terra.

Em meio a tais dificuldades, acossada por uma crise financeira de grande porte, Portugal se vê na contingência de, mais uma vez, recorrer à Colônia como estratégia para solucionar seus próprios problemas. Em final de 1807, o imperador Napoleão Bonaparte invade terras lusitanas, em virtude de Portugal não ter acatado o bloqueio continental imposto pela França contra a Inglaterra. Como resultado, em 1808, com apoio da esquadra britânica, o regente do reino, dom João,

transfere a sede Corte para o Brasil. Acompanhado de cerca de 12 mil pessoas chega à Bahia, em janeiro de 1808, seguindo para o Rio de Janeiro dois meses depois.



Museu Paulista, USP

D. João VI.

Algumas mudanças na fisionomia da vida colonial ocorrem a partir de então. Embora as providências mais significativas se restrinjam ao Município da Corte, o Rio de Janeiro, este fato político viabiliza alguns feitos importantes para a vida econômica e cultural da Colônia, que passa a ser sede do Reino. A primeira providência importante tomada é a abertura dos portos brasileiros às nações amigas o que, na prática, representa um passo fundamental rumo a Independência, segundo ‘fato’ marcante do novo século.

Circunstâncias diversas contribuem para plantar as sementes da Independência. Do ponto de vista externo, vários movimentos interferem na direção da queda do Antigo Regime, sobretudo a Independência dos Estados Unidos da Inglaterra

(1776) e a Revolução Francesa (1789). Ao mesmo tempo, as condições políticas de Portugal, reclamam a volta de seu soberano. Do ponto de vista interno, crescem os confrontos entre lusitanos e brasileiros. Em abril de 1821, D. João retorna a Lisboa, cenário que aproxima a proclamação da Independência, que iria ocorrer cerca de um ano depois (1822).

Os dois importantes fatos políticos do primeiro quartel do século XIX preparam as condições para um novo momento histórico, o Império, tema que será aprofundado no capítulo 2. Antes de examinar esta fase, porém, há muito o que ver sobre o Ceará, o contexto educacional nacional e local. Passemos, pois, a esta conversa, ‘começando pelo começo’.

1.2 Ceará - uma descoberta espanhola?

Embora a história oficial costume assinalar a chegada dos portugueses ao Monte Pascoal, em abril de 1500, como marco fundante de nossa existência colonial, esta versão tem sido contestada (Farias, 1997). Em pesquisa sobre o tema, o jornalista cearense Rodolfo Espínola (2001) oferece elementos que parecem não deixar margem à dúvidas. Antes de aportarem os portugueses em terras baianas, quatro caravelas espanholas, chefiadas pelo navegador Vicente Yãnez Pinzón, já haviam passado pela costa do litoral cearense. Em 26 de janeiro do mesmo ano, cerca de 100 homens desembarcam na ponta do Mucuripe, onde hoje se localiza a cidade de Fortaleza.

Como bom súdito, Pinzón batiza o lugar de Santa Maria de la Consolación, em nome dos reis de Castela. O ‘fato’, devidamente testemunhado pela tripulação e registrado por escrivães da frota, segundo Espínola, não foi encarado como ‘feito’ de maior impacto por, já então, estar em vigor o Tratado de Tordesilhas,

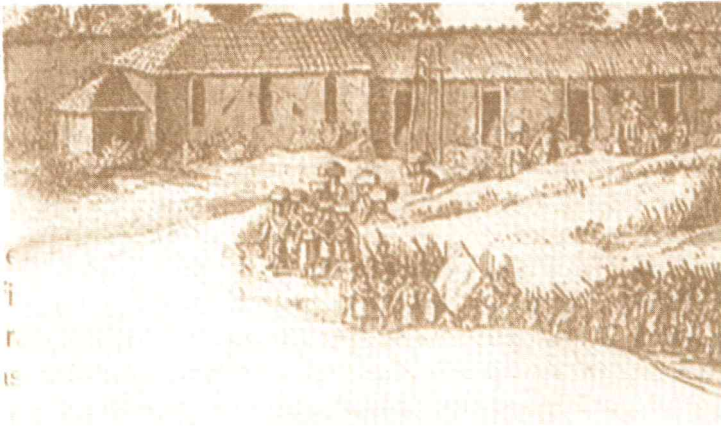
que dividia o mundo em duas partes. E como essa parte do mundo já pertencia, antecipadamente, a Portugal, de nada valeu a solenidade de posse feita por Pinzón. O Brasil estava dividido antes de ser descoberto (Op. cit. p. 23).

Se é possível que o Ceará tenha se configurado como local de passagem dos primeiros desbravadores das terras localizadas deste lado do Atlântico, o mesmo não pode ser dito em

relação a ‘feitos’ ocorridos depois da ‘descoberta’. Sem dispor de condições propícias às primeiras modalidades de exploração colonial, o litoral cearense só chama atenção dos colonizadores por sua localização geográfica. Do ponto de vista estratégico, poderia servir de base para a defesa da região e para a conquista de terras mais ao Norte. Assim, são edificações militares que vão marcar os primeiros sinais de povoamento.

As tentativas oficiais de iniciar a colonização datam do século XVII. Sob o comando do capitão-mor, Pero Coelho de Sousa, acontece a primeira bandeira exploratória ao interior (1603). Esta percorre a região do Rio Jaguaribe, Barra do Ceará, Outeiro dos Cocos, Enseada Grande do Âmbar (Jericoacoara), chegando ao sopé da Serra da Ibiapaba, onde teriam ocorrido enfrentamentos entre seu grupo franceses e índios hostis. O comando da bandeira seria repassado a Simão Nunes, que realizaria a segunda viagem ao Ceará, na companhia de sua família, tendo Martin Soares Moreno como um de seus ajudantes. Outro fato a registrar neste período refere-se à vinda de dois jesuítas (1607), com missão de evangelizar os habitantes nativos. Ambas as iniciativas são frustradas.

Georg Margraf



Tropa holandesa no Nordeste brasileiro.

Alguns anos mais tarde, Martin Soares Moreno desembarca no Ceará (1611), tendo por companhia um capelão e dois soldados, contando com a proteção do chefe tribal,

Jacaúna. No começo do ano seguinte, inicia-se a construção do forte de São Sebastião, na Barra do Ceará. Merece ser assinalada ainda a passagem da expedição de Jerônimo de Albuquerque pelo Ceará (1613). Com este vem Inácio de Loyola Albuquerque e Melo (Mororó), indicado professor de latim para a vila do Aracati.

Pelas costas cearenses transitam também os holandeses, não sem resistência local. Aqui chegam em 1637, sendo expulsos em 1644. Retornam em 1649, sob a chefia de Matias Beck, quando fundam o forte Schoonenborch. Tomado pelos portugueses, após o afastamento definitivo dos holandeses, passa a denominar-se Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, núcleo a partir do qual se forma a cidade de Fortaleza.

Como já se viu na epígrafe deste capítulo, a passagem dos holandeses pelo Ceará é registrada por Gaspar Barléu. Algo do que observa o escrivão flamengo sobre as possíveis trocas com os naturais da terra explica a ausência de sinais visíveis de colonização nestas paragens:

... os índios moradores do Ceará pediram paz e ofereceram o seu auxílio contra os portugueses, rogando ao Conde que sujeitasse ao seu poder o forte dali, ocupados pelos lusitanos, protegendo-lhes a gente contra as injúrias e as dominações deles. Diziam que se conseguiria a empresa com pequena força, compensando-se as despesas de guerra com as veniagas – âmbar, algodão, cristal, pedrarias, madeiras, salinas e outras produções da região (Barléus, 1950, p. 72. Grifo nosso).

Em outro trecho do mesmo registro, comenta ainda o autor que “produz a região cana-de-açúcar, o qual entretanto, não se fabrica ali em nenhum engenho”. A narrativa deixa claro que o Ceará não oferece os bens naturais buscados pelos primeiros exploradores, razão pela qual os ensaios de colonização aqui realizados não atingem expressão semelhante aos de capitânicas próximas, como o Maranhão e Pernambuco. Vale dizer, a propósito, que por tempo considerável o Ceará subordina-se administrativamente a estas esferas de poder. Inicialmente vincula-se ao Maranhão (1621-1656) e, depois, a Pernambuco (1656-1799), período durante o qual não há ‘fatos’ e ‘feitos’ marcantes a destacar. Somente a partir de então é que passa a estabelecer relações

comerciais diretas com Portugal. Este fato é motivado por razões diversas. Para tanto contribuem

o desejo de um maior crescimento econômico da capitania e o conseqüente aumento da arrecadação tributária, o interesse em centralizar o poder e as pretensões dos produtores e exportadores de algodão (Farias, 1997a, p. 47).

Não dispondo das riquezas naturais de interesse direto para a Metrópole, a colonização do Ceará se dá, a princípio, através da expansão da pecuária e, numa segunda fase, da lavoura de algodão. A pecuária é a atividade econômica predominante do final do século XVII até o final do século XVIII, quando entra em decadência. A estrutura instituída com a pecuária estimula o surgimento das fazendas, em torno das quais transitam os vaqueiros. Se estes são os heróis do sertão, nelas reinam, porém, os proprietários, os verdadeiros donos das terras e promulgadores de suas leis:

A fazenda era a unidade econômico-social do Sertão. Ali, os proprietários – pode-se dizer, os primeiros coronéis – impunham a todos seu mando, dizendo quem deveria viver ou morrer, explorando os camponeses, tomando-os verdadeiros semi-servos e utilizando-os como jagunços em seus grupos armados (Idem, p. 22).

A cultura do algodão, praticada em pequena escala pelos habitantes nativos, passa a ser cultivada em propriedades de médio e grande portes, sobretudo a partir da revolução industrial. Sua valorização, contudo, aumenta no século XIX, quando cresce a demanda externa pelo produto. Com a Guerra da Secessão (1861-1865), nos Estados Unidos, a indústria têxtil passa a buscar pólos alternativos de produção algodoeira e o comércio exterior é incrementado.

Outro aspecto a mencionar no aprofundamento do contexto cearense, diz respeito às relações entre nativos e conquistadores. Se em outras regiões do Brasil dos primeiros tempos coloniais estes reagem à presença dos europeus, aqui as coisas não se passam de forma diferente, sendo expressiva sua resistência à ocupação. É o que mostram episódios como o assassinato do Padre Francisco Pinto, o qual será detalhado adiante, quando tratarmos do malogro de iniciativas visando a catequese.

A rejeição aos invasores se manifesta também através de formas mais organizadas de luta, a exemplo da Guerra dos Bárbaros, ou Confederação Cariri, que une nativos do Ceará, do Rio Grande do Norte e membros de tribos do Piauí e de Pernambuco. A Confederação inicia-se por volta de 1686, prolongando-se por muitos anos resultando no extermínio de milhares de índios (Farias, 1997a, p. 31-33) e na domesticação de grande parte dos sobreviventes.

Com o término da subordinação a Pernambuco, o Ceará passa a ser conduzido por administradores, indicados diretamente pela Coroa. No intervalo compreendido entre 1799 e 1821, cinco governadores são nomeados⁵, quando são realizadas as primeiras obras de vulto e estimulado o comércio externo.

Na esteira de outros movimentos promovidos desde o final do século XIX, a exemplo da Inconfidência Mineira e da Conjuração Baiana, antes mencionados, em 1817, as elites pernambucanas promovem também um ensaio de Independência em relação a Portugal e de proclamação de uma república. Embora a revolução tenha conquistado adeptos no Ceará, o movimento restringe-se ao Cariri, sendo duramente reprimido pelo governador, então no cargo, Manuel Inácio de Sampaio.

A agitação política vigente no país repercute sobre o Ceará. Em novembro de 1821 um levante provoca a deposição do último governador do período colonial, Francisco Alberto Rubim. Com seu afastamento, o governo é entregue a uma junta governativa, chefiada por José Raimundo do Passo de Porbém Barbosa. Ligada aos interesses portugueses, a junta manifesta-se contrária às pretensões de emancipação. Eclode, então, no Crato, um movimento contra a junta nomeada. Os conflitos se avolumam de tal maneira que chega-se à inusitada situação de dois governos simultâneos,

⁵ Bernardo Manuel de Vasconcelos, João Carlos Augusto de Oeynhausen, Luís Barba Alado de Menezes, Manuel Inácio de Sampaio (o governador Sampaio) e Francisco Alberto Rubim.

o que não perdura muito, já que o governador renuncia, assumindo Pereira Filgueiras, líder dos revoltosos.

A Independência, contudo, não se implanta de forma tranqüila em todo o país. No Piauí, província dominada por portugueses, há resistências contra a nova situação política. Sob ameaça de invasão, o Ceará envia tropas ao Piauí, travando-se conflitos diversos entre cearenses e portugueses, até sua derrota, em Caxias do Sul, no Maranhão (agosto/1823).

Como se vê, tanto o cenário nacional quanto local desse longo intervalo compreendido desde a chegada dos primeiros conquistadores até a Independência é pleno de conflitos. Revela-se, portanto, um contexto pouco propício à instauração de investimentos educacionais. O registro destas primeiras e tímidas ações oferece uma imagem do pouco que se constrói durante o pacto colonial. Passemos, pois, ao exame do que ocorre no período.

1.3 Primeiros ensaios de educação - dos soldados de Deus às aulas régias

O marco histórico inicial da educação no Brasil se dá com a instituição do sistema de governo geral, concebido para substituir o regime das capitanias hereditárias, que revelara-se falido. Em 1549, o primeiro governador geral, Tomé de Sousa, desembarca em Salvador, sede de um imenso e desconhecido território colonial, acompanhado por quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega. São eles os nossos primeiros educadores.

Os jesuítas aqui aportam com a missão de difundir a fé católica, seguindo as orientações do Regimento de D. João III. A conversão dos indígenas, através da catequese e da instrução, é um de seus principais objetivos.

A ação da Companhia de Jesus assegura a hegemonia da Metrópole sobre o novo território. Se os 'soldados do rei', conquistam pela força, aos 'soldados de Deus' cabe a conquista pela persuasão. Dito em poucas palavras, pode parecer uma tarefa simples mas, de nenhum modo, este empreendimento mostra-se isento de dificuldades. Os obstáculos enfrentados

são das mais diversas ordens – desde questões de sobrevivência em solo marcado por uma natureza diversa da terra-mãe, até disputas com os próprios colonizadores pela conquista do gentio e sua defesa contra ataques mais violentos.

Banco de Dadoy/ O Foco



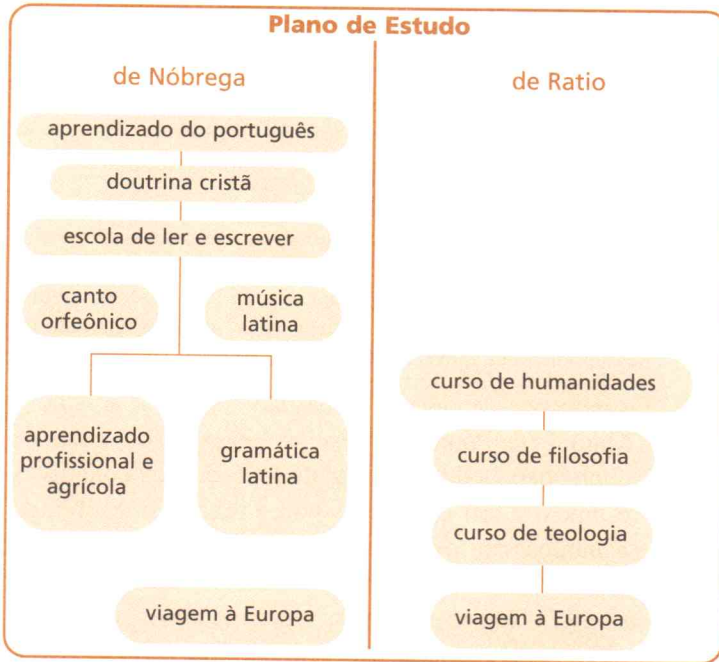
Jesuíta
Evangelizando.

O trabalho desenvolvido pelos jesuítas tem duas fases distintas. A primeira delas orienta-se pelo plano de estudos concebido por Manoel da Nóbrega, sendo voltada para o ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional. A segunda fase inspira-se nos princípios do *Ratio Studiorum*, concentrando-se sobre o ensino de humanidades, filosofia e teologia.

Ao que tudo indica, o plano de Nóbrega esbarra em resistências no seio da própria ordem religiosa, uma vez que a partir de 1556 entram em vigor as ‘Constituições da Companhia de Jesus’. Nesta nova versão do trabalho, fica clara a preocupação de concentrar esforços na educação dos filhos dos colonos e na

formação dos futuros sacerdotes. As duas orientações podem ser visualizadas no organograma apresentado a seguir.

Educação Jesuística: Plano de Estudo.



Os colégios jesuíticos representam a principal instituição de formação da elite colonial. A formação intelectual neles ministrada é marcada pela rigidez nas formas de pensar e de interpretar a realidade e por forte censura sobre livros. O objetivo desta educação é, sobretudo, religioso, muito embora pela inexistência de outras formas de escolarização, mesmo aqueles sem vocação acabam por frequentar tais colégios. Tanto nos cursos inferiores (humanidades), como nos cursos superiores (filosofia e teologia), o método adotado é o da imitação. Lembremos que, em direção contrária ao que ocorre em outros países europeus, Espanha e Portugal, partidários da Contra-Reforma, acabam por manter-se à margem da grande renovação científica e cultural que se dá a partir do Renascimento, atingin-

do um momento áureo no século XVII. Assim, permanecem afastados das idéias modernas, mantendo o método escolástico medieval como instrumento de formação de seus intelectuais.

Não surpreende, pois, que numa “cultura transplantada”, como ocorre com a realidade brasileira, a ação educativa, em geral, e escolar, em particular, constitua elemento central para impor uma nova visão de mundo. Voltando-se para a formação do espírito ilustrado, cedo a escola

se transforma numa instituição ritualista, onde o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo. Na fase colonial, este tipo de ação escolar é também o instrumento do qual vai servir-se a sociedade nascente para impor e preservar esta cultura marcada pelo autoritarismo, e pela quase absoluta ausência de possibilidades de inovação (Romanelli, 2002, p. 23).

Quando por decisão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, os jesuítas são expulsos - cerca de duzentos anos depois de sua chegada (1759), suas conquistas não se resumem a um expressivo poder religioso. A obra da catequese ultrapassara a capitania baiana, avançando noutras direções. Ao deixarem a Colônia, contam com “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever” (Azevedo, 1976, p. 47).

A expulsão dos ‘soldados de Deus’, não é ‘fato’ que se restringe ao contexto educacional. Ao contrário, a organização escolar que desenvolvem representa apenas uma das dimensões do poder político e econômico que alcançam no cenário do Brasil Colônia (Férrer, 1997). Seu afastamento, em verdade, está associado justamente a isto. Porque pela persuasão haviam conquistado o gentio, chega uma hora em que bani-los do novo território é uma questão estratégica. E assim foi feito.

Várias medidas legais registram a progressiva retirada do poder jesuítico em Portugal e no Brasil. Férrer (1997) acompanha esse movimento mediante registro de alguns destaques da legislação pombalina:

1759. Junho, 28. Alvará – Extingue todas as classes e escolas jesuítas e reformula o ensino das “Letras Humanas”.

1759. Setembro, 3. Lei – Expulsa “dos seus Reinos e Domínios os Regulares da Companhia de Jesus”.

1761. Fevereiro, 25. Alvará – Confisca os bens da Companhia de Jesus, integrando-os nos da Coroa.

1773. Setembro, 9. Carta de Lei – Concede o “Real Beneplácito” para a execução da Bula do Papa Clemente XIV “Dominus, ac Redemptor Noster Jesus Christus” que extingue a Companhia de Jesus (Férrer, op. cit. p. 202-204)⁶.



Expulsão dos Jesuítas em obra portuguesa.

Muitas são as críticas feitas à ação pombalina, quer pelo efeito desestruturador do modelo educativo existente, quer pela lentidão em prover nos anos subseqüentes alternativas compatíveis. De todo modo, este ‘fato’ demarca um momento importante na história da educação brasileira, quando entra em

⁶ As informações de Araripe sobre algumas dessas medidas são as seguintes: primeiro, pelo Alvará de 19 de janeiro de 1759, eles são declarados *banidos e proscritos das concessões da coroa portuguesa*; depois, o Alvará de 13 de setembro do mesmo ano os considera *rebeldes, traidores, adversários e agressores contra a pessoa d’el-rei*. Em 1760, eles são *presos e remetidos para Portugal*. Finalmente, por bula pontifícia de 1773, a Companhia é extinta *em todo o orbe católico* (2002, p. 218-219).

cena o poder público estatal como agente responsável pela definição de rumos nesse campo. Como acontecem esses primeiros passos, qual sua influência, ‘promessas’ e ‘feitos’, é o que abordaremos de forma breve no próximo tópico.

• **Tentativa de intervenção da Metrópole – do pouco que existe, muito se destrói**

Os episódios ligados à proscrição da Companhia de Jesus representam uma demonstração concreta do desejo de secularização simbolizado pelo gesto de Pombal, que se contrapõe à visão religiosa, na tentativa de instituir um Estado laico. Com o intuito de promover uma recuperação da economia, concentrando o poder real e modernizando a cultura portuguesa, o Marquês, artífice da expulsão, argumenta no sentido da necessidade de “emancipar o ensino público da influência pedagógica dos jesuítas” (Azevedo, 1976, p. 49). Explicita-se nesta intenção a primeira tentativa portuguesa de promover a “educação pública estatal”, que se contrapõe à “educação pública religiosa”, até então ministrada.

Museu Nacional de Soares dos Reis, Porto



*Marques de Pombal,
artífice da expulsão
dos jesuítas.*

A fase em que Portugal e Brasil encontram-se sob a égide da reforma pombalina tem sido pouco tematizada pela pesquisa em educação. Segundo Férrer, que elaborou tese de doutorado sobre o tema (1997), existe uma carência de estudos mais consistentes sobre o período. Para o autor há duas visões contrapostas sobre o assunto: “alguns autores a consideram um esforço de renovação cultural e política, enquanto outros a identificam como uma iniciativa ruinosa” (Férrer, 1997, p. 19). É o caso, por exemplo, de Azevedo (1976) que compreende a saída de cena dos jesuítas como a ruptura de praticamente toda a organização de ensino instalada no Brasil Colonial.

Sobre o assunto, Castelo destaca que “pela primeira vez na Europa, o Estado evoca a si a educação, organizando um sistema centralizado, tendo à frente o Diretor de Estudos, cargo então criado” (Op. cit. p. 30). Na mesma linha, observa Azevedo:

O Estado que não intervinha na gestão das escolas elementares e secundárias, tomou a seu cargo, por iniciativa de Pombal, a função educativa que passou a exercer, em colaboração com a Igreja, aventurando-se a um largo plano de oficialização do ensino (Op. cit., p. 50).

Teria se inaugurado no período uma tradição de ‘promessas’ do Poder Público que nem sempre se traduzem em ‘feitos’. É o que acontece com o governo português nesse momento. Um mero exame dos Alvarás que introduzem a reforma pombalina (Pires de Almeida, op. cit., p. 30-36), poderia oferecer a falsa impressão de que a presença do Estado se faria sentir na educação colonial. O testemunho da história, porém, parece avançar na direção oposta.

Passam-se vários anos até que se comece a tomar providências no sentido de criar uma alternativa à educação jesuítica. Nesse período, segundo Fernando de Azevedo, completa-se a destruição do sistema de ensino criado pelos ‘soldados de Deus’. Vale dizer, também, que a Metrópole “sempre foi hostil ao desenvolvimento da instrução pública e (...) sempre reprimiu a expansão do espírito nacional” (Pires de Almeida, op. cit., p. 37).

Em abril de 1768 é promulgada Lei que cria a Real Mesa Censória, encarregada de cuidar dos negócios da educação. Em 1772, nova Lei cria as ‘Escolas Menores’, sob a

Inspeção da Real Mesa Censória. A primeira medida de grande impacto para a educação, porém, decretada no mesmo ano, é o Alvará da Lei que regula a cobrança do ‘Subsídio Literário’. Para Férrer, este imposto único destinado à manutenção do ensino elementar e secundário, indica que “os governantes portugueses parecem ter entendido muito bem a questão do financiamento do ensino” (Op. cit., p. 165).

Embora Pires de Almeida afirme que “as escolas públicas eram mantidas com a ajuda das taxas locais sobre a carne, o sal, a aguardente, o vinagre e também outros objetos sem isenção especial” (Op. cit., p.37) não há evidências de que iniciativas expressivas de instrução pública tenham ocorrido no Brasil. O Subsídio Literário tem vida breve, sendo extinto em 1835, não sem registros de abuso, desvio, fraudes e malversações (Ibidem, p. 38).

Os historiadores não apontam efeitos ou repercussão positiva das “aulas régias”, instituídas pela reforma pombalina, na vida colonial. São aulas de disciplinas isoladas, só organizadas em escolas em 1776, com a colaboração dos franciscanos. Ainda assim, o que desponta dessa fase é a má qualificação dos professores, expressa na “espessa ignorância nas matérias e ausência absoluta de senso pedagógico” (Azevedo, op. cit., p. 51).

Tendo consultado arquivos históricos em Portugal, Férrer apresenta alguns dados sobre indicações de professores no período pombalino. Em 1760, são nomeados os primeiros professores régios, ainda durante a fase inicial da reforma pombalina (1759-1771). Um deles é indicado para o Estado do Grão-Pará e Maranhão (Eusébio Luiz P. Ludon) e dois para a Capitania de Pernambuco (Manuel da Silva Coelho e Manuel de Castro de Melo) (Op. cit, p. 137).

O Alvará de novembro de 1772 autoriza o funcionamento de 15 aulas de gramática latina, 3 de língua grega, 6 de retórica e 3 de filosofia racional, sendo despachados 15 docentes de Lisboa para o Brasil. As localidades de provimento são: Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Maranhão. Vale observar que não há provimento de qualquer professor para o Ceará (Op. cit. Quadro V, p.

136). Segundo Férrer, nem todos os dados do Alvará mencionado correspondem a indicações e “progressivamente foram sendo indicados professores e mestres interinos para os lugares criados pelo alvará de novembro de 1772” (Idem, p. 142).

Alguns anos depois (entre 1778 e 1780), há novas indicações de 12 professores e mestres substitutos para as escolas menores da América (Brasil). Outra vez, nenhuma destas nomeações é feita para o Ceará. Os lugares contemplados são: Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Olinda e Pará. A única referência ao assunto relativa ao Ceará diz respeito ao ordenado de um professor da Vila dos Aquiraz (Apolinário Gomes Pessoa) que recebia anualmente 180\$000 (Férrer, 1997, p. 159).

Um registro interessante do período é o Requerimento de 16 de junho de 1765, encaminhado ao Rei, onde as principais pessoas da cidade da Paraíba reclamam da total falta de mestres de Gramática desde que foram expulsos os Padres que se denominavam da Companhia de Jesus, como se vê na correspondência apresentada no estudo de Férrer (1997, Anexo I):

Almo e Exmo. Sr.

As principaes pessoas desta Cidade me expoem, que a total falta de Mestres desde que forão expulsos os Pe. (padres) que se denominarão da Companhia de Jesus, tem feito crescer a occiozidade da mocidade em damno gravissimo da utilidade publica, em em poucos tempos se reduzirà tudo a huma ignorancia lastimoza, quando se fazem precizos hómens doulos para christianizar a barbara gentilidade, que abunda nestes serloens.

Esta cidade se compoem de dous Conventos de S. Francisco, e de Nossa Senhora do Carmo, onde comodamente se podem abrir os estudos competentes.

Parece este particular se faz digno de V. Exa. o por na prezença de S. Magde para dar a providencia, que indispensavelmente se faz preciza.

A Pessoa de V. Exa. Pe. Des.m. ann. Parahiba a 16 de junho de 1765, Jerônimo Joê de Mello e Castro p. Almo. Exmo. Sr. Francisco Xavier de Mendonça Furtado.

Associando-se esta correspondência às indicações anteriores sobre a ínfima quantidade de mestres régios nomeados para trabalhar na Colônia, constata-se que embora a reforma pombalina tenha pretendido instituir um sistema de instrução pública, isto, de fato, não ocorre. Com efeito, as reformas promovidas por Pombal expressam a tradução lusitana do absolutismo ilustrado, caracterizado pela “intervenção do Estado em todos os setores da vida nacional”. Representam, nesse sentido “uma tentativa de ajustamento da escola às novas condições da vida política e social” (Férrer, op. cit., p. 190 e 191) refletindo, no caso da proposta para a instrução pública, “a dinâmica do desenvolvimento” capitalista, onde o ensino vai assumir um papel na preparação de mão-de-obra (p. 194). Se é verdade que, na prática, estes avanços não se fazem sentir, é importante reconhecer, com Férrer, que:

A atuação do Marquês de Pombal se verificou num quadro histórico muito significativo da vida portuguesa (...) esses acontecimentos contribuíram para a aceleração de um processo de secularização e de ruptura com o passado marcado pelo obscurantismo.

Mercê das suas ações governamentais, o Marquês de Pombal, com maior ou menor intenção, contribuiu para esse rompimento (p. 194).

A ruptura pombalina, ainda que parcial e incompleta, abriria espaço para novos caminhos no Brasil Colônia. Estes começariam a se delinear com a emergência de um fato político que alteraria aspectos da vida da sociedade nascente: a vinda da Corte portuguesa.

• **Transferência da Família Real – efeitos circunscritos à sede da Corte**

O impacto da transferência da família real com todo o seu séquito para o Brasil é significativo. Azevedo (1976) compara a obra de D. João VI àquela da Revolução Francesa, o que não deixa de ser um exagero. O ‘fato’ é que os interesses em relação ao Brasil se modificam. Se até então a Colônia se resumia a um vasto e lucrativo objeto de disputa com outras nações, a partir daí passa a se constituir como prioridade na agenda cultural portuguesa. Tais aspectos têm sido analisados pelos historiadores da educação, em particular no que se refere ao ensino superior (Cunha, 1980).

É verdade que as informações disponíveis sobre essa época são insuficientes para delinear o perfil de uma presença significativa do Poder Público na oferta educacional. A obra resultante da mudança da sede do reino praticamente se limita ao Município da Corte e à Bahia, onde são criados os primeiros cursos superiores, com o objetivo de servir aos interesses imediatos dos reinóis recém-transferidos. O legado desse momento histórico, todavia, ultrapassa tais objetivos, avançando noutras direções.

Em virtude das necessidades mais urgentes são criadas, a princípio, cursos ligados à defesa militar e à saúde: a Academia Real de Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), os cursos de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro e o curso de anatomia, também no Rio. Logo em seguida, organiza-se o curso de medicina. Tais cursos têm por finalidade formar médicos e cirurgiões para a Marinha e para o Exército. Essas primeiras iniciativas mais se aproximam da estrutura de aulas (ou ‘cadeiras’) do que, propriamente, de cursos. Apresentam um caráter profissionalizante e são criados como estabelecimentos isolados, característica que vai permanecer dominante no ensino superior brasileiro, desde os primórdios da história até nossos dias.

Algumas medidas relativas ao campo cultural merecem realce no período subsequente à transferência da Família Real, todas elas localizadas no Rio de Janeiro. É criada a Imprensa Régia (1808); a Biblioteca Pública (1810), hoje, Biblioteca Nacional; o Jardim Botânico (1810); e, o Museu Nacional (1818). Passam a circular os primeiros jornais e revistas – a Gazeta do Rio (1808), Variações ou Ensaios de Literatura (1812) e O Patriota (1813).

A par da criação dos cursos superiores e da obra cultural na cidade do Rio de Janeiro, os registros sobre educação são praticamente nulos. As referências apresentadas por Ribeiro oferecem uma visão da precariedade das informações a esse respeito, como se vê na passagem selecionada:

Quanto ao primário continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois apenas tem-se notícia da cria-

ção 'de mais de 60 cadeiras de primeiras letras' (...) Quanto ao ensino secundário permanece a organização de aulas régias, tendo sido criadas pelo menos umas 20 cadeiras de gramática latina (Op. cit., p. 42).

Ao lado das escolas de ler e escrever, herdadas dos primeiros educadores, bem como das aulas régias, cabe mencionar dois colégios que se destacam no período: o Seminário de Olinda, criado em 1798 e fundado em 1800, em Pernambuco; e, o Colégio do Caraça, criado em 1820, por padres lazaristas, em Minas Gerais. De resto, as iniciativas de escolarização parecem quedar-se no esquecimento. Sendo verdade para os pólos mais desenvolvidos da Colônia, o que dizer das províncias localizadas fora das esferas de poder político e econômico, onde salta aos olhos um grande silêncio sobre a emergência de instituições escolares? O Ceará parece ilustrar esta situação de forma exemplar, como se poderá constatar no tópico a seguir.

1.4 Educação no Ceará – poucos registros, frágeis iniciativas

A análise das primeiras iniciativas de educação no Ceará parece esbarrar na precariedade de informações. Como disse um estudioso do passado,

falha e imprecisa é a documentação referente ao ensino primário, no Ceará, no regime colonial, mas dela se verifica que a criação de escolas primárias no território cearense data de mais de um século e meio, depois de seu povoamento (Pinto, 1939, p. 62).

Poucos, é verdade, são os registros. Para este período inicial da educação, que marca a passagem dos jesuítas pelo Brasil, é praticamente impossível reconstituir 'fatos' que sequer estão disponíveis nas fontes da memória documental cearense. Nestes termos, a história parece começar apenas quando o Ceará se transforma em província (séc. XIX), a partir de quando existem relatórios, leis e resoluções da instrução pública.

Este tópico focaliza os primeiros passos da educação no Ceará, procurando mostrar os frágeis sinais da passagem dos jesuítas pela capitania. Ao contrário do que ocorreu em outras regiões, a exemplo da Bahia e do Rio de Janeiro, aqui sua atuação é inexpressiva. Pode-se dizer, assim, que a marca

deste período é uma grande ausência, traço que repercute sobre a formação cultural cearense.

• Jesuítas no Ceará - breve e trágico destino

Se amplo foi o domínio jesuítico sobre uma vasta região da Colônia, sua trajetória pelo Ceará não se deu nos mesmos termos. Para tanto, influenciaram fatores como aqueles descritos em estudo sobre a expansão da Colônia, elaborado no final do século XIX⁷:

O aspecto do Ceará no litoral, formando um convexo com suas colinas de areia alvíssima, que avançam sobre o oceano, no interior elevando-se em forma de rampa até a cordilheira quase circular da Ibiapaba, impressionou tristemente os navegantes, que primeiro visitaram seus mares e os exploradores que penetraram as suas caatingas (...) o Ceará era a terra da desolação e da miséria, julgado segundo as impressões produzidas pela sua natureza áspera e, à primeira vista intratável. A flora e a fauna pareciam paupérrimas, o solo estéril, o clima menos apto para o desenvolvimento da vida (Brígido, 2001, p. 147).

Além do aspecto desolador, contribuíram ainda para afugentar os primeiros colonizadores e, com eles, os jesuítas, a resistência dos índios que rechaçaram a presença do homem branco em suas terras⁸. O registro do padre Antônio Vieira sobre a “Missão da Serra da Ibiapaba”, de 1678, publicado em 1904 na *Revista do Instituto do Ceará*, não dá margem a dúvidas sobre os obstáculos enfrentados:

E marchando por terra com grandes trabalhos e dificuldades, por irem abrindo o mesmo caminho que se havia de andar, chegaram enfim às serras de Ibiapába, onde vivião como acastelladas, trez grandes povoações de *Indios Tobajarás* debaixo do principal *Taguaimunuçu*, que quer dizer *demonio grande*, e verdadeiramente se experimentou depois sempre nesta Missão que residia ou presidia naquelle sitio não só algum demonio, se não *grande demonio*, pela grande força, grande astucia, grande contumacia com que sempre trabalhou, e ainda hoje trabalha por impedir os fructos e progressos della (p. 87-88).

Conta o relato que os padres ergueram uma igreja na maior povoação da serra, sem enfrentar maiores resistências

⁷ O estudo aqui referido foi elaborado por João Brígido, tendo sido apresentado no Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro, em 1888.

⁸ Sobre os embates entre brancos e índios na colonização cearense, ver: Pinheiro (2000, p. 17-55).

dos naturais (os índios), que pareciam satisfeitos com a chegada da Missão, expressando grandes demonstrações de contentamento. Cuidaram os religiosos de insistir “quotidianamente na instrução dos adultos, e declaração dos mysterios da (...) santa fé com grande fervor dos mestres, e dos ouvintes”. Buscaram também apaziguar os ânimos entre as nações barbaras de Tapuyas e os Tobajarás, procurando pacificar “estas nações feras” e mediar os conflitos entre as duas partes. A trégua, porém, não impediu que outro grupo de nativos manifestasse sua oposição à presença dos jesuítas:

...debaixo dêste nome de paz, traçando-o assim o demonio sem mais occasião que a fereza natural destes brutos, entrarão um dia de repente pela aldêa e pela igreja os chamados *Tocarijús*, e estando o padre Francisco Pinto ao pé do altar para dizer missa, sem lhe poderem valer os poucos índios christãos que o assistião, com frechas e partazanas, que usavão de páos mui agudos e pezados, lhe derão trez feridas mortaes pelos peitos, e pela cabeça, e no mesmo altar, onde estava para oferecer a Deos o sacrificio do corpo e sangue de seu Filho, offereceu e consagrou o de seu proprio corpo e sangue, começando aquella acção sacerdotal e consumando-a o sacrificio (Idem, p.88).

A ocorrência deste trágico evento⁹, marca o fim desta primeira tentativa de missão na Serra de Ibiapaba, como permitem depreender as palavras que dão continuidade à narrativa do padre Vieira:

Com a morte ou martyrio do padre Francisco Pinto, cuja sepultura Deos fez gloriosa com o testemunho de muitos milagres que se deixão para mais larga historia, o padre Luiz Figueira, ficando só e sem lingua, porque ainda a não tinha estudado, se retirou por ordem dos Superiores para o Brazil, tão sentido porém de não ter acompanhado na morte, como na vida, ao Padre a quem fôra dado por companheiro, e com tanta inveja daquella gloriosa sorte, que logo fez voto de voltar, quando lhe fosse possível, a levar por diante a mesma empreza, e buscar nela o mesmo genero de morte, que Deos então lhe negara ao que elle dizia por indigno (p. 89).

Outras tentativas fazem os jesuítas de instalar uma missão na Serra. Em 1695 fundam o aldeamento de Nossa Senhora da Assunção da Ibiapaba, onde atualmente se loca-

⁹ Há diferentes versões sobre este fato. Ver, a propósito: “Relação do Maranhão”, documento que se supõe tenha sido escrito em 1608, pelo padre Luís Figueira, o jesuíta que sobreviveu ao ataque (1967, p. 99). Conferir, também: Araripe (Op. cit., p. 162).

liza a cidade de Viçosa do Ceará (Farias, 1997a). Ali levantam uma igreja e difundem sua fé através de formas de educação oral – o catecismo e o canto:

... desde o primeiro dia começarão os Padres a ensinar a doutrina no campo, a que concorrião principalmente os pequenos, que muito brevemente tomarão de memoria as orações e respondião com promptidão a todas as perguntas do catecismo.

Mas depois que os Padres lhes ensinarão a cantar os mesmos mysterios, que compuzerão em versos, e tons muito accomodados, vio-se bem com quanta razão dizia o Padre Nobrega, primeiro Missionario do Brazil, que com musica e harmonia de voses se atrevia a trazer a si todos Gentios da America (p. 107).

Reportando-se à iniciativa da educação religiosa, Araripe observaria que

quando os missionários começaram a catequisar os indígenas da Ibiapaba, esforçando-se por ensinar-lhes os princípios e a prática da religião cristã, mostraram-se esses indígenas dóceis, mas realmente não compreendiam os santos mistérios, e a significação das cerimônias religiosas, que enlevavam-lhes os sentidos como festas de aparato (Op. cit., p. 65).

O confronto das duas passagens aponta uma compreensível diferença de percepção – a do protagonista da época e a do historiador. O primeiro, testemunho ocular da tentativa de educação dos naturais. O segundo, intérprete mais objetivo de feitos que não deixaram as marcas vislumbradas pelos jesuítas. Independentemente da visão de um e de outro, o fato é que a vida dos padres na Serra nunca foi fácil. Depois dos primeiros fracassos, continuaram enfrentando grandes obstáculos. Tempos depois, os esforços de aldeamento jesuítico no Ceará são dados por encerrados pelos Superiores. Vejamos o que permanece desse breve percurso.

• O legado dos jesuítas no Ceará

Tivesse sido diverso o destino dos primeiros missionários na região, talvez houvesse uma outra história por contar. Como não foi assim, as marcas de sua passagem pelo Ceará foram frágeis, inexistindo registros confiáveis acerca da abertura de escolas na Ibiapaba, como assegura Thomaz Pompeo de Sousa Brasil ao tratar da instrução pública no regime colonial:

Se na Serra Grande os jesuítas abriram anteriormente escolas, a exemplo do que praticaram em outras partes, não há documento que o prove. Ao contrário, nas missões de 1608 dos padres Pinto e L. Figueira, e na de 1615 dos padres Manuel Gomes e Diogo Nunes, e na terceira, de 1622 dos padres L. Figueira e irmão Gaspar Fernandes, não houve criação de collegios. Na 4ª missão, organizada pelo padre Antonio Vieira, em 1652 foi iniciado no Maranhão, no anno seguinte, a construcção da casa e collegio jesuitico.

O padre José de Moraes, tão minucioso em referir a acção jesuitica, na sua Historia da Companhia de Jesus, nada diz quanto a instrucção dos indigenas do Ceará.

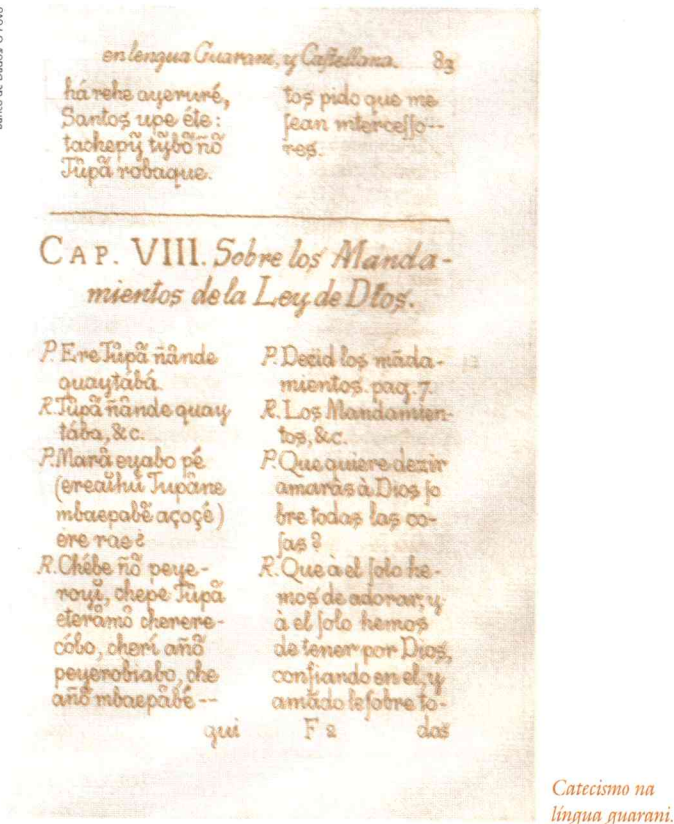
Southey na Historia do Brasil (IV, 232, traducção portugueza) refere que o padre Antonio Vieira ao embarcar na Bahia para Lisbôa, em 1655, recebera o mensageiro Tabajara, que vinha da Serra de Ibiapaba, e lhe trazia cartas escriptas em papel de Veneza e selladas com lacre hollandez, de quem, segundo todas as probabilidades haviam aqueles naturaes aprendido a escripta (1926, p. 680-681).

Teriam sido, então, os holandeses nossos primeiros educadores? Os dados obtidos na pesquisa não ofereceram elementos para referendar esta hipótese. Algumas das leituras, todavia, sugerem que seria oportuno aprofundar este tema em investigação posterior. A passagem dos holandeses pelo território cearense é assunto pouco explorado na literatura existente, embora sua presença seja visível nos relatos da época¹⁰ e referida por historiadores (Farias, 1997a).

Algo conseguiram os jesuítas em sua breve estada pelas ermas paragens do Ceará:

Quando os jesuítas dirigiram os aldeamentos, conseguiram vantagens, educando os indígenas nas letras e nas artes mecânicas e empregando-os na lavoura. Nas letras apenas puderam obter que soubessem ler e escrever; nas artes e na lavoura porém foram melhor sucedidos (Araripe, op. cit. p. 84).

¹⁰Exemplo neste sentido pode ser encontrado nas referências do livro de Gaspar Barléu, o qual tivemos a oportunidade de ler no setor de iconografia da Biblioteca Nacional. Trata-se de uma das obras mais antigas sobre o Brasil Colônia, possivelmente publicada pela primeira vez em 1647. O texto, feito a pedido do Conde Maurício de Nassau, descreve e enaltece os oito anos de sua presença em terras brasileiras. Embora sejam poucas as referências ao Ceará, o escrito revela uma relação mais próxima entre holandeses e indígenas do que entre estes e os portugueses, como mostra a epígrafe deste capítulo e referenda o relato do padre Antonio Vieira sobre a passagem dos jesuítas pela Serra Grande, anteriormente citado. O conhecimento desta *outra* visão da história parece encerrar possibilidades de investigação a serem melhor exploradas



Um trecho do relato do padre Luís Figueira revela que talvez nem isto tenha sido conseguido naquela primeira e frustrada expedição. Os índios pediam que os jesuítas lhes ensinassem seu canto, mas tinham dificuldade em aprendê-lo. As danças portuguesas, porém, pareciam aprender com mais facilidade:

a nos nos pedirão q'lhemsinassemos seus filhos o papel (como eles dizem) q'endo dizer q'lhos ensinassemos a ler e cantar o nosso canto, o q' nos cõ facilidade fizemos p.^a os domesticar mas elles mostrão muy pouco talento p.^a o nosso canto (...). Isto nos servia p.^a os ensinar e doutrinar e, já sabião muitos delles a doutrina e alguas cousas de nossa santa fe, tãbem os faziamos ensinar a dançar ao modo portugues q' p.^a elles era a cousa de mais gosto que pode ser (Op. cit., p. 94-95).

O pequeno número de registros acerca desse período permitem inferir a existência de escolas em apenas dois

núcleos – Aquirás e Viçosa. A fundação do Colégio de Aquirás teria ocorrido em 1727 (Castelo, p. 17). Estudo realizado no século XIX, confirmaria a informação, como se pode ver no trecho selecionado:

Os jesuitas, que no princípio do seculo passado fundaram um hospicio no Aquiraz, e outro na Viçosa, eram os unicos encarregados do ensino publico, e davam gratuitamente tanto a instrucção primaria, como a secundaria; mas esta somente áquelles jovens que destinavam ao sacerdocio (Brasil, 1997, p. 800).

A forma, por excelência, dos jesuítas promoverem a educação religiosa era a instrução oral. Segundo Castelo, sinais de sua presença em nossa terra podem ser localizados em cinco aldeias. Nesses núcleos os religiosos ministravam educação profissional para 173 alunos (23 rapazes e 150 moças) que aprendiam a fiar, tecer e coser. O ensino primário, por sua vez, era ofertado a 387 alunos.

Cuidava-se, assim, do ensino profissional, do doméstico e do de primeiras letras, base para o aperfeiçoamento cultural e prova do alto sentido que emprestavam à educação e à instrução esses mestres da verdade e dos conhecimentos (Op. cit. p. 23).

Outras referências sobre os primeiros sinais de educação em nossas terras estão no texto de Thomaz Pompeo de Sousa Brasil (1926), que assim descreve o modelo de educação vigente:

Pelas leis reinicolas inheria á existencia de cada villa duas escolas publicas, uma para cada sexo, ensinando-se a doutrina christã, ler escrever e cantar. Nas do sexo feminino, em vez de contabilidade, ensinava-se a fiar, fazer rendas, costurar e outras prendas domesticas.

Venciam os professores tão somente meio tostão mensal por cada alumno, e meio alqueire de farinha por anno, pagos pelos pais dos mesmos indios ou por aquelles que os substituiam.

Na falta de professores, os indios aprendiam nas escolas do sexo feminino até a idade de nove annos.

Estes professores eram nomeados pela autoridade local (p. 680).

O autor não oferece detalhes sobre a criação de escolas, sintetizando a ausência de iniciativas nos seguintes termos: “Nesta primeira phase do ensino publico crearam-se algumas, poucas escolas, cuja noticia chegou até nós”. Estas são criadas justamente durante a fase da expulsão dos jesuítas. A inaugu-

ração da primeira delas remonta a 9 julho de 1759, sendo dirigida pelo professor Manoel Felix de Azevedo e localizada em Caucaia. Ao ser aberta, conta com 142 alunos de ambos os sexos, alguns deles, casados (Id. *ibid.*).

Para Castelo, os rudimentares alicerces de um esforço educacional iniciado com os jesuítas, são abalados a partir da expulsão:

logo após a queda do magistério jesuítico, passaram as escolas das aldeias erigidas em vilas (...) a ser ministradas por mestres sem tirocínio nem força moral suficientes para enfrentar e contrariar propósitos indignos e gananciosos (Op. cit. p. 23).

A partida dos jesuítas assinala, de forma abrupta, o término da primeira fase da história educacional no Brasil. Com esse gesto, o governo português dá por encerrada a “educação pública religiosa”, tencionando introduzir a “educação pública estatal”, tentativa na qual não se obtém sucesso, como o próximo tópico permite evidenciar. Para o Ceará, significaria o encerramento de um ato que mal começara, já que poucos resultados haviam obtido os padres nessas terras hostis.

Retratando o *Estado Material e Moral da Capitania*, Araripe assim resumiria o legado daqueles primeiros tempos “civilizatórios”:

Segurança individual vacilante, comércio limitadíssimo, indústria insignificante, riqueza pública e individual escassa, sertões invios, justiça sem valor, despotismo dos governadores exercido sem contestação, nenhuma instrução civil e pouquíssima doutrina religiosa, eis o aspecto que oferecia a capitania no correr do século último (Op. cit., p. 233).

Quase esquecido pelos colonizadores, o Ceará é uma ilustração do descaso para com as capitanias das quais não se extraía lucro fácil. Perseguindo riquezas aqui aportaram portugueses e holandeses, mas a terra hostil nada lhes deu em troca. Como contrapartida, pouco ou quase nada ficou pois, como se viu, o saldo deixado foi de uma precariedade ímpar.

• Aulas régias no Ceará - ação pouco expressiva

Segundo Castelo, a evolução do ensino, sem sistema nem método, perduraria de 1759 a 1772, sob o critério dos interesses locais, sem recurso ou subvenção que pudesse pro-

porcionar iniciativas louváveis (Op. cit., p. 35). Os registros indicam referências esparsas a criações de “aulas” e indicações de mestres de ler, escrever e contar.

Em seu livro *Notas para a história do Ceará* (1892), Guilherme Studart apresenta um “mapa” do que se declara para os Dizimos, Subsídio das Câmaras, em janeiro de 1761. Esta espécie de censo do que produziram as Sete Villas e Lugares, dá conta de “621 rapazes q. andão na escolla, 302 raparigas que andão na m.^a aprendendo a fiar, tecer e cozer e 40 rapazes aprendendo varios officios” (1892, p. 240).

Mapa geral do que produzirão as Sette Villas e Lugares, que n’elle se declara para os Dizimos, Subsídio das Camaras, utilid.^o que tiverão os seus habitantes do serviço que fizerão aos moradores que os procuraram, rapazes que andão nas Escolas, e estão aprendendo offi.os, raparigas nas mestras, n^o de Cazaes, almas, pobres de hum e outro sexo, rapazes, e mossos solteiros, Comp.as, n^o de praças que comprehendem, Escravos, Cabeças de gado Vaccum, Cavallar e medo que se tem podido apurar dezde o dia dos seus estabelecimentos the quarta ded Janr. de 1791, em que pelas distâncias não pode hir incluindo tudo o que renderão the o fim do anno dee 1760.

	Villa Viçosa, B1, N ^o 1. ^o	Villa de Messejana N ^o 2. ^o	Villa de Soure N ^o 3. ^o	Montemor, o novo N ^o 4. ^o	V. ^o do Arnonches N ^o 5. ^o	V. ^o de Extremoz N ^o 6. ^o	Villa de Atez N ^o 7. ^o	Total de todas
Rendim ^o dos Dizimos.....	254.5080	0000	643800	0000	1053000	1013040	1153000	6403020
Rendim ^o do subsidio de 400 rs. por cabeça q. se conta p ^a a Camera.....	1253000	14300	0000	0000	0000	0000	0000	1393000
Ganhos que tiverão os m. ^{os} dos serviços em q. se occuparão por jornal, e ajuste	2943160	0000	0000	0000	0000	0000	2843240	5783400
Rapazes q. andão na escolla.....	63	124	100	40	60	147	87	621
Raparigas que andão na ma. aprendendo a fiar, tecer e cozer.....	40	27	48	30	5	68	89	302
Rapazes aprendendo vários officios	5	4	8	3	3	8	9	40
N ^o de cazaes	1061	308	180	66	375	319	284	2598
N ^o de almas	4441	1398	716	228	1434	1429	949	10588
Pobres de hum e outro Sexo	160	125	62	81	102	77	69	626
Rapazes e mossos solt. ^{os} de hum e outro sexo	2613	973	324	100	704	765	362	5841
Auzentes de diversas idades e sexo	0000	1	0000	0000	0000	10	0000	11
Companhias.....	18	6	6	2	8	7	6	53
N ^o de praças que comprehendem as ditas	909	300	300	100	400	350	300	2650
Escravos de hum e outro sexo					15			
Cabeças de gado vaccum.....	4487	129	102	185	101	70	174	5289
Cabeças de gado cavallar.....	646	21	14	12	15	9	56	773
Cabeças de gado meudo.....	793	0000	0000	88	30	0000	68	824

FONTE: Studart, 1892. p. 240.

Entre 1784 e 1798 foram criadas 9 escolas no Ceará: 7 delas eram de ler, escrever e contar (2 em Aracati, 2 em N. S. de Assunção, 1 em Aquirás, 1 em Ibiapina e 1 em Soure¹¹) e 2 de latim (Aracati e Aquirás). Estas escolas eram conduzidas por um mestre que, em geral, era o secretário da respectiva vila. Como vimos antes, as escolas de ler e escrever ensinavam a “boa forma dos caracteres, as regras de ortografia portuguesa e sintaxe, as quatro operações simples, o catecismo cristão, e regras de civilidade” (Araripe, op. cit., p. 229). As escolas de latim eram o que havia de mais próximo à oferta de instrução secundária, limitando-se ao ensino desta matéria.

Segundo Lima, o primeiro mestre cearense nomeado depois da expulsão dos jesuítas teria sido Teodósio Luiz da Silva Costa Moreira, em 1785, indicado para assumir uma cadeira de professor na Vila de Santa Cruz de Aracati, onde receberia um ordenado de 240\$000, por ano, em quartéis adiantados. Em 1794 é nomeado, também para Aracati, o professor de primeiras letras Antônio Alves de Miranda Varejão (Lima, 2002, p. 27).

Thomaz Pompeio de Sousa Brasil afirmaria que:

Depois da extinção da Companhia, venho só a descobrir ensino publico em 1800, quando o bispo de Pernambuco D. José Joaquim d’Azevedo Coitinho, nomeado pelo rei director geral dos estudos em todo o bispado, propoz a criação de cadeiras e fiscalisava-as, percebendo das juntas fiscaes de cada capitania o produto dos impostos chamados literarios, que eram destinados ao costeio do magisterio publico.

Havia então nesta provincia (capitania) 5 aulas de latim nas villas da Fortaleza, Aquiraz, Icó, Viçosa e Sobral, e outras tantas primarias. (1997, p. 800).

As referências mencionadas pelos diversos estudiosos da época nem sempre convergem entre si, como observa Castelo ao analisar as informações de Brasil. Coincidem, entretanto, os autores no diagnóstico da insipiência da obra educativa empreendida até esse período. É o que se confirma na observação de Araripe:

A ilustração era nenhuma; e nenhum instituto de instrução pública viu a capitania, além das agourentadas escolas de leitura e de latim.

¹¹ Soure corresponde à região onde hoje se localiza o município de Caucaia.

As escolas primárias eram poucas durante todo o decurso do 16º século. Com a criação da vila, houve uma escola em Aquirás, e outra na Fortaleza: depois estabeleceram-se outras escolas nas vilas que foram-se criando, de sorte que ao findar o século existiam onze escolas de leituras nas vilas existentes na capitania (Apud. Castelo, p. 37).

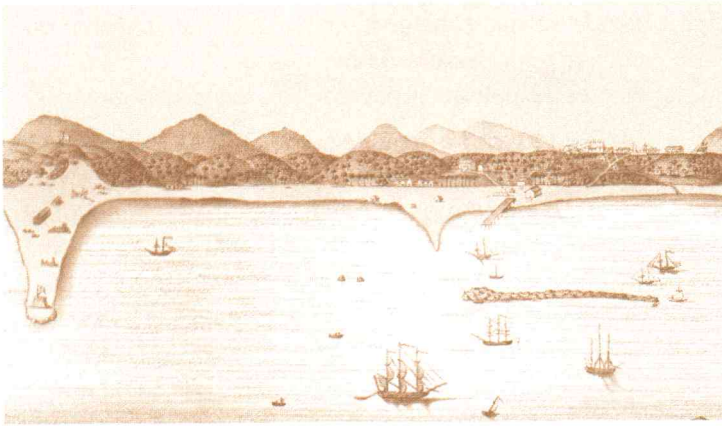
O itinerário percorrido até aqui permite constatar a existência de um vácuo expressivo entre a expulsão dos jesuítas e a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808. Não sem razão afirma Azevedo que “abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiatus que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial” (Op. cit. p. 61). Esta impressão é confirmada pelos historiadores cearenses do passado.

Percebe-se neste contexto uma grande ausência do Poder Público em matéria de oferta, situação que começa a mudar com a vinda da Corte. A análise dos documentos de época e dos escritos dos historiadores da educação evidencia, contudo, que tal atuação parece limitar-se à esfera de determinados aspectos do campo educativo e cultural. Do ponto de vista geográfico, por sua vez, limita-se à nova sede do Reino. Isto significa dizer que as irradiações da nova situação política sobre a educação cearense não chegam a ser expressivas.

• Ceará no início do século XIX – casas simples, mestres rígidos

Uma idéia da expressão de Fortaleza no alvorecer do século XIX, é oferecida por Henry Koster, viajante inglês, que percorreu a província cearense em janeiro de 1811. No relato *Viagens ao Nordeste do Brasil*, assim registra o visitante suas impressões sobre o que vê:

A vila de Fortaleza do Ceará é edificada sobre terra arenosa em formato quadrangular, com quatro ruas, partindo da praça e mais outra, bem longa, do lado norte desse quadrado, correndo paralelamente, mas sem conexão. As casas têm apenas o pavimento térreo e as ruas não possuem calçamento, mas n’algumas residencias, ha uma calçada de tijolos deante. Tem tres igrejas, o palacio do Governador, a Casa da Camara e prisão, Alfandega e Tesouraria. Os moradores devem ser uns mil e duzentos. A Fortaleza, de onde esta Vila recebe a denominação, fica sobre uma colina de areia, proxima ás moradas e consiste num baluarte de areia ou terra ao lado do mar, e uma palisada, enterrada no solo, para o lado da vila (1942, p. 164-165).



Vista da vila de Fortaleza em 1811.

A imagem é eloqüente. Fortaleza é uma pequena e despreziosa vila, com pouco mais de mil habitantes. Como já se viu na descrição de João Brígido, mencionada noutra parte deste texto sobre o aspecto físico pouco convidativo da terra, o viajante inglês detecta a pobreza circundante, arriscando um prognóstico sobre o Ceará:

Não obstante a má impressão geral, pela pobreza do solo em que esta Vila está situada, confesso ter ela bôa aparência, embora possa este ser o estado real dessa terra. A dificuldade de transportes terrestres, particularmente nessa região, e falta de um porto, as terríveis sêcas, afastam algumas ousadas esperanças no desenvolvimento de sua prosperidade. O comércio do Ceará é limitado e, provavelmente, não tomará grandes impulsos (Idem, p. 166-167).

Até o final do século XVIII, Nossa Senhora de Assunção possuía 2 escolas de ler, escrever e contar, coincidindo a mudança do nome para Fortaleza com a criação de uma aula de latim. Para o cargo de professor público de gramática latina, assina “termo de bem viver” perante a Câmara de Fortaleza, em 27 de novembro de 1802, João da Silva Tavares (Castelo, op. cit., p. 40).

Em 1808 são indicados três novos professores de primeiras letras para Fortaleza, um deles em substituição a um dos primeiros professores nomeados, devido à sua “notória incapacidade por velhice”. Além dos mestres já referidos, são também nomeados professores para escolas de ler, escrever e contar em Soure, Sobral, Russas, Burití-Viçosa, Icó, São João do Prín-

cipe, Canindé e Santa Cruz de Uruburetama. Vale registrar que entre os quatorze professores nomeados entre 1784 e 1822, há duas mulheres, responsáveis pelas aulas ofertadas às meninas¹².

Em estudo sobre Fortaleza de 1810, João Brígido (2001) faz uma apreciação sobre o ensino no início do século XIX. É interessante reproduzir esta passagem, um tanto longa, na íntegra, por retratar uma face da educação que os burocráticos relatos sobre nomeações de professores não mostram — uma escola que “inspirava horror” a seus alunos:

O ensino daqueles tempos se ressentia da crueldade, que era peculiar aos homens de governo, e andava associada a toda idéia de mando. Os pais de família corrigiam seus filhos seviciando-os a chicote; os mestres faziam outro tanto por delegação deles e consenso universal. A escola inspirava horror aos rapazes e não era de balde. Além do castigo usual da palmatória e outros, havia o que se chamava “tomar a cavalo”.

Às costas de um rapaz, posto de quatro pés, ligavam o paciente e lhe flagelavam as nádegas com disciplina ou chicote! (...)

Toda sorte de estímulo tinha por base a violência e aos maus tratos. Havia apostas e o prêmio era bater o vencido!

Faziam-se presentes aos discípulos, que se distinguiam em alguma coisa e consistiam estes em perdão de certa quantidade de palmatoadas, que de futuro lhes viesse a caber.

Esses títulos eram às vezes transferíveis! Finalmente, os mestres estabeleciam o antagonismo entre os rapazes, dividindo-os em Tróia e Grécia e os dois partidos se palmatoavam argüindo-se. Vencedor considerava-se aquele que mais bolos dava no seu rival e nisso consistiam as glórias do combate.

Era assim que os moços se habituavam a causar dores e aflições a seus semelhantes, tornando-se duros e cruéis.

A escola fundava a cadeia, dispondo ao crime, que era usual naqueles tempos de grandes, porém falsos pundonores.

Freqüentavam a escola ordinariamente os rapazes de mais de 12 anos, por isso que as crianças não resistiriam a tão duro regime.

E os mestres, entretanto, bem pouco sabiam, salvo os de latim, matéria que se estudava com muito ardor, tendo-se em conta de

¹² Ana Clara da Encarnação, indicada para a escola de meninas de Soure (1799) e Maria Gertrudes Pereira, indicada para a escola de meninas de Fortaleza (1808).

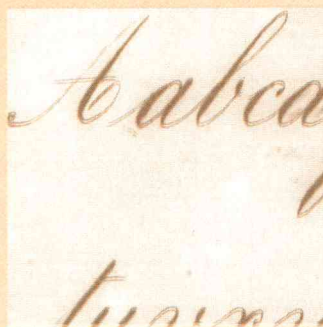
erudito quem vertia os clássicos, bem que os não entendesse (Op. cit., p. 259-260).

João Brígido (1829-1921) falava dos castigos físicos de experiência própria. Em relato sobre sua própria trajetória escolar reafirmaria a permanência da violência física como recurso “educativo”. É verdade que, do ponto de vista cronológico, este comentário integra a memória da educação no Império. Como a passagem se articula às referências anteriores sobre castigos físicos, feita a ressalva, é importante deixá-la aqui registrada:

Foi em S. Mateus (hoje Jucás) que entrei nas primeiras letras, forçado duma grande surra. Tinha horror aos carrascos, que faziam de mestres naquele tempo. Carrascos, porém, vim encontrar no Icó. Foi meu mestre um monstro – José Filipe, velho titão, vermelho, vestindo timão e ceroilas *meia-coronha*. Empregava não só a palmatória, mas às vezes o *bacalhau*. Daquela sofri amargamente, deste escapei, porque minha bendita avó, na primeira crueldade, lhe passou grande descalçadeira e me fez sair. Meu segundo mestre foi um ex-sargento, hercúleo, e mais velho ainda; tomava o seu copito e sabia tão pouco como o primeiro. De palmatória em punho, de pé, iracundo e bravejando, dava bolos de rachar as mãos das crianças! Do Icó nos passamos para Quixeramobim, terra faminta, foco de intrigas e de empáfias sertanejas; cem vezes mais atrasada que o Icó. Aí fiz o meu latim. Se ensinava igualmente a pancadas ou bolos, velho sistema dos *litterae cum sanguine intrans*. Com medo nada se aprende: mas aprendi, assim mesmo, para o gasto (Brígido. Apud. Castelo, p. 63).

O ensino alimentado pela violência física seria um elemento definidor da educação cearense desde suas origens até o início do século XX, quando as idéias de renovação pedagógica começam a aqui se instalar. Somando-se a uma oferta escolar escassa, investimentos precários e mestres pouco motivados, configuraria-se a imagem de uma história da qual o Ceará não teria motivos para se orgulhar.

Capítulo **2**



(1822-1889)
Educação no Império

Tom.º

A B C D E F G H I K L M N O P Q R S

T U V X Y Z

A B C D E F G H I J

K L M N O P Q R S

T U V X Y Z

la Dos exames no Lyceo da cidade da Fortaleza
20 de Maio de 1835.

Maria Benedita de Andrade

Entre intenções e mudanças: marcas da educação no Império (1822-1889)

Sinto dizer-vos que é muito desfavorável para a província o estado da instrução, a qual absorve quase a quinta parte das rendas, e não compensa tal sacrifício. Mais que estacionária a instrução de certo tempo a esta parte revela uma sensível decadência.

(Ceará. Comunicações da Secretaria de Polícia. Instrução Pública. 1886)

O período conhecido como Império corresponde a um intervalo entre duas situações que, embora guardem entre si uma articulação, possuem significado político distinto – a Independência e a República. No caso brasileiro, essas duas realidades apresentam algumas singularidades.

A Independência costuma ser uma conquista de luta para os povos que a aspiram. É o que ocorre, por exemplo, com os Estados Unidos, cujo início da colonização não está muito distante do nosso. Para libertar-se de sua condição colonial, todavia, atravessa um processo sangrento de lutas com a Inglaterra. Aqui, porém, as coisas se passam de forma peculiar, já que à frente do movimento está, justamente, o herdeiro do próprio trono lusitano.

Como veremos no capítulo 3, também em relação à República inexistem rupturas significativas, a ponto de sua proclamação ser considerada por um intérprete do período uma “comédia de absurdos” (Basbaum, 1986a). Situações desta ordem, como outras que vão ocorrer ao longo da histó-

ria, explicitam um traço marcante da formação política brasileira – a conciliação pelo alto. Para não abrir mão de suas prerrogativas, as elites governantes encontram mecanismos através dos quais logram êxito em reverter movimentos que, em outras realidades, não se viabilizam senão pela violência e pelo derramamento de sangue. Se de um lado esta tendência reforça o “mito do homem cordial”, de outro, revela uma incompletude. Tais processos históricos parecem conter sempre uma dimensão de arremedo. Se a comédia é gênero que diverte a platéia, é no drama que os verdadeiros conflitos se expressam.

O Império se configura, pois, como um intermédio entre dois momentos de rupturas políticas inacabadas. Trata-se de uma fase que revela a procura de uma identidade que, todavia, segue orientada por idéias e padrões culturais buscados em modelos advindos do exterior.

Numa realidade marcada por tais complexidades, a educação apresenta sinais deste contexto maior. Novas fontes de inspiração são perseguidas mas, de certo modo, tudo permanece como estava antes. Sob tais circunstâncias, a legislação e as propostas de reforma aparecem como alternativas para fazer face aos problemas detectados. Tempo considerável e precioso é despendido em concebê-las, mas as idéias esbarram no fato da educação não se constituir como uma prioridade política e técnica desse momento histórico.

O acesso à escola é privilégio de uma reduzida minoria, sobretudo nas cidades onde se concentram os interesses políticos e econômicos do país, como Rio de Janeiro e Salvador. Nas demais províncias, a educação caminha a passos lentos, como atesta o testemunho de um analista do período, José Ricardo Pires de Almeida (1989). Sendo isto verdade para os centros mais desenvolvidos, o que dizer do Ceará, esquecido entre as províncias do ‘Norte’? Aqui, podem ser encontrados elementos que guardam uma sintonia com o contexto maior – muitas leis e propostas de reformas, em estreita convivência com reiteradas denúncias de uma realidade escolar precária. A par disso, a pobreza condicionante de uma conjuntura pouco favorável ao desenvolvimento de um projeto educativo.

Há no período, contudo, alguns registros importantes a considerar. Vale referir o surgimento das primeiras escolas marcantes, a exemplo dos Liceus. Esta e outras instituições vão, enfim, começar a abrir caminho para a definição de uma identidade longamente perseguida. Examinar todos esses elementos de forma breve, sem perder o rigor da análise, é o desafio que encerra este capítulo.

2.1 Brasil Império - profusão de fatos políticos

Embora o estudo do Império possa ser feito de outras maneiras, em geral, tende-se a organizá-lo segundo a cronologia política. Nesta divisão há três momentos distintos: o Primeiro Reinado (1822-1831), sob o governo de Dom Pedro I; a Regência (1831-1840), durante o qual o poder é exercido por representantes do príncipe herdeiro; e, o Segundo Reinado, quando se antecipa a maioria do novo Imperador, aos 14 anos de idade, para que ele possa assumir o trono. No intuito de facilitar a análise, utilizaremos esta ordem como percurso orientador da reflexão.



Museu Paulista, USP

*D. Pedro II
aos 19 anos.*

• Primeiro Reinado

Como já se observou, a Independência é um processo que se dá sem rupturas significativas com Portugal. O Primeiro Reinado, correspondente ao período em que D. Pedro I está à frente dos destinos do Brasil (1822-1831), não é uma fase de equilíbrio político pleno. Diversos conflitos ocorrem entre os próprios brasileiros, assim como destes com o Imperador.

Os embates se manifestam em várias frentes. De início, por não ser unânime entre os portugueses radicados no Brasil a concordância com a mudança requerida pelos defensores da Independência, acontecem focos diversos de resistência no alvorecer do Império. Dissensos ocorrem também no encaminhamento da elaboração da primeira Constituição brasileira, motivados por diferenças sobre questões importantes como a relação entre o governo central e as províncias e o equilíbrio entre os poderes.

Antes mesmo da proclamação da Independência, novos elementos de organização administrativa começavam a ser concebidos, resultando no anúncio de intenções no campo educacional. Em junho de 1822 é convocada a primeira Assembleia Geral Constituinte e Legislativa para o Reino do Brasil. Os trabalhos são abertos em maio de 1823 e, em agosto, um primeiro projeto vem à luz. A Assembleia é dissolvida pelo Imperador, por divergências com os deputados brasileiros. O mote subjacente ao gesto autoritário do Imperador é o desejo de preservar seu poder pessoal, mantendo-se acima do Judiciário e do Legislativo.

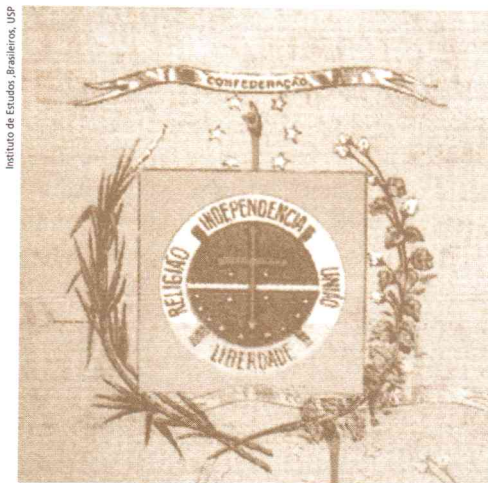
Depois disso, convoca um Conselho de Estado para refazer o projeto anteriormente apresentado, imprimindo sua própria marca à Constituição de 1824. Assim, D. Pedro impõe uma Constituição de cunho centralizador, incluindo além dos três poderes da fórmula clássica, um quarto poder – o Poder Moderador. Este, exercido pelo monarca, lhe garantia ampla margem de intervenção na vida pública do país (Iglésias, 1985, p. 20).

A primeira Carta Magna estabelece princípios de um liberalismo moderado, concluindo o processo de separação

entre Colônia e Metrópole. O fortalecimento do poder pessoal do Imperador, antes referido, é evidente. Além do Poder Moderador, a Constituição estabelece que este nomeie os presidentes das províncias.

O Legislativo é organizado através do Senado e da Câmara de Deputados. Os senadores são vitalícios. Isto significa, na prática, um reforço ao poder do Imperador. Os deputados são eleitos por voto indireto e censitário, através dos eleitores que, em suas províncias, votam num colégio eleitoral encarregado de escolher os deputados. Vale observar que, cumpridas algumas condições, participam das eleições apenas os homens livres.

A dissolução da Assembléia Constituinte de 1823 é recebida com resistência em algumas províncias. Em Pernambuco, a reação ao fato é imediata. A outorga da Constituição de 1824, sem convocação de eleições para uma nova Constituinte, leva segmentos das elites pernambucanas a contestar a legitimidade da Carta. Com adesão de grupos na Paraíba, no Rio Grande do Norte e no Ceará, o movimento anuncia a formação de uma República, a Confederação do Equador. Os revoltosos são derrotados com violência por tropas imperiais. Muitos de seus líderes são presos ou mortos, a exemplo de frei Caneca, executado no ano seguinte.



Bandeira da Confederação do Equador.

O excessivo envolvimento do Imperador na política portuguesa, aliado aos episódios relativos à Constituição de 1824, assim como a malsucedida intervenção na Guerra Cisplatina, acabam por diminuir sua popularidade e apoio. Em 1830, o assassinato de um jornalista oposicionista (Líbero Badaró), em São Paulo, é atribuído ao mando de autoridades ligadas às tropas imperiais, provocando o afastamento dos liberais do governo. Sem sustentação política, D. Pedro acaba por renunciar ao trono em favor de seu filho, retornando a Portugal em abril de 1831.

• Regência

Com a abdicação de D. Pedro I, começa a Regência, ou melhor, as regências (1831-1840)¹. São quatro os governos realizados em nome do herdeiro do trono, que não pode assumir o poder por ser ainda criança. Os sucessivos governos deste período defrontam-se com problemas políticos e econômicos diversos. Dentre estes, cabe mencionar como mais evidentes, os anseios de independência por parte das províncias, os desequilíbrios entre as regiões e o empobrecimento da população. Cria-se, assim, um vácuo de poder expressivo entre o afastamento do pai e o início do governo do filho, gerando um ambiente propício aos anseios de descentralização. A estabilidade do país somente é retomada com a antecipação da maioridade de D. Pedro II, quando se inicia o Segundo Reinado.

A Regência assinala uma conturbada fase do Império. Disputas entre as principais correntes políticas são constantes. As facções são representadas por liberais moderados (chimangos) e exaltados (farroupilhas). Estes últimos se mantêm fora do governo, defendendo maior autonomia para as províncias. Com o acirramento das divergências, outro grupo político, defensor da volta de D. Pedro I se forma – os restauradores (caramurus).

¹ São elas: a Regência Trina Provisória (1831); a Regência Trina Permanente (1831-1835); a 1ª Regência Una (1835-1837); e, a 2ª Regência Una (1837-1840).

Durante esse período algumas insurreições ocorrem, sendo a Revolta dos Farrapos, que envolve Santa Catarina e o Rio Grande do Sul, a principal delas. As escaramuças entre legalistas e farrapos duram cerca de dez anos (1835-1845), terminando com a vitória dos primeiros sobre os revolucionários. Outro movimento do período é a Cabanagem (Pará, 1835-1840). A derrota das revoltas ocorridas no período acaba por pacificar as províncias. A ausência de legitimidade da Regência, todavia, vai se explicitando ao longo do tempo. As dificuldades acumuladas acabam por resultar na antecipação da maioria de D. Pedro II, que assume o poder com apenas 14 anos.

• Segundo Reinado

Os primeiros anos do Segundo Reinado contribuem para consolidar a monarquia, acalmando os ânimos nas províncias. O Poder Central passa a contar, outra vez, com o Poder Moderador e o Conselho de Estado. Em 1847 é implantado o parlamentarismo e, em 1850, extinto o tráfico de escravos. Tal fato, entretanto, não impede a permanência do trabalho escravo no território brasileiro. Sua manutenção assegura a expansão do café, cultura que começa a se difundir em maior escala, com penetração no mercado externo. A abolição da escravatura se concretiza somente no final do Império (1888), contribuindo para acelerar sua queda.

A situação política é relativamente tranqüila na fase inicial do Segundo Reinado. D. Pedro II não evidencia muita disposição para assumir o poder, governando através de ministros e dedicando-se a atividades culturais. O país envolve-se em disputas internas na região do Prata e, na busca de conquistar hegemonia política, acaba por mergulhar em guerra que se prolonga até 1870. O desgaste acarreta um ônus para o Império, onde cresce a insatisfação e aumentam os anseios pela mudança do regime político. Não faltassem os conflitos com abolicionistas e republicanos, enfrenta-se também a oposição militar e da Igreja. Todos estes fatores vão gerando circunstâncias propícias a novos rumos políticos. Estes chegariam com a proclamação da República, tema que será discutido no capítulo 3.

2.2 Ceará no contexto imperial - muitos conflitos, reduzi- das mudanças

O contexto cearense no início do Império é marcado pela presença de dois grupos predominantes na política local – de um lado os absolutistas, partidários de D. Pedro I; de outro, os liberais, defensores de uma maior autonomia das províncias. Ambos os segmentos lutam pela preservação de seus instrumentos de poder.

Como observado antes, esta fase não ocorre em clima de plena tranqüilidade política. Além dos embates com portugueses no sul do Piauí, já referidos no capítulo 1, outros focos de conflito ocorrem no interior e na capital. Com a notícia oficial da Independência, todavia, acata-se a aclamação do Imperador. É oportuno lembrar que este fato político não altera a situação econômica do Nordeste, aprofundada pela crise das exportações de açúcar e algodão.

A dissolução da Constituinte de 1823 gera insatisfações com a arbitrariedade do novo Imperador, aumentando os anseios de autonomia por parte de algumas províncias. No Nordeste, como já destacado, o principal movimento é a Confederação do Equador, que eclode em Pernambuco, com apoio de outras províncias e, sobretudo, de forças oficiais cearenses. Tais circunstâncias não impedem a ocorrência de estremecimentos diversos nas relações locais. A repressão aos confederados, conforme referido, é violenta. Vários revoltosos são presos, entre eles, Pereira Filgueiras e José Martiniano de Alencar². Em 1825 os participantes cearenses do movimento são proscritos e presos. Vários confederados são fuzilados, entre eles o padre Gonçalo de Albuquerque Mororó.

Com a abdicação de D. Pedro I, novas disputas e choques ocorrem, entre 1831 e 1832. Os liberais, contrários ao Imperador, recebem a notícia da renúncia com alegria, perseguindo seus partidários, sobretudo o coronel Pinto Madeira, de Jardim. Embora o conflito se circunscreva ao Cariri, o governo

² Este último é um político de ativa participação no período, que assume mandatos legislativos, assim como a presidência da província por mais de uma vez.

regencial acaba por intervir sendo o movimento mais uma vez reprimido por forças oficiais. Embora rendendo-se em outubro de 1832, Pinto Madeira acaba sendo fuzilado em 1834.

Durante a Regência o contexto cearense expressa a disputa entre duas facções das elites. O Partido Liberal representa o latifúndio; o Partido Conservador, comerciantes e militares. Até 1837 a província se mantém sob o comando dos liberais e, depois disso, dos conservadores. Com a antecipação da maioria de D. Pedro II, o controle volta aos liberais.

O Ceará atravessa o Segundo Reinado sob a hegemonia das oligarquias rurais tradicionais, que se organizam politicamente entre liberais e conservadores, havendo facções internas no âmbito dos dois grupos. O período é conturbado e 44 governadores distribuem-se no poder, situação que Farias assim resume:

praticamente não houve conciliação no Ceará. Imperava o uso da máquina Pública nas eleições e na política partidária. Os partidos sem ideologia não passam de instrumentos para a elite manter-se no poder (Op. cit., p. 94).

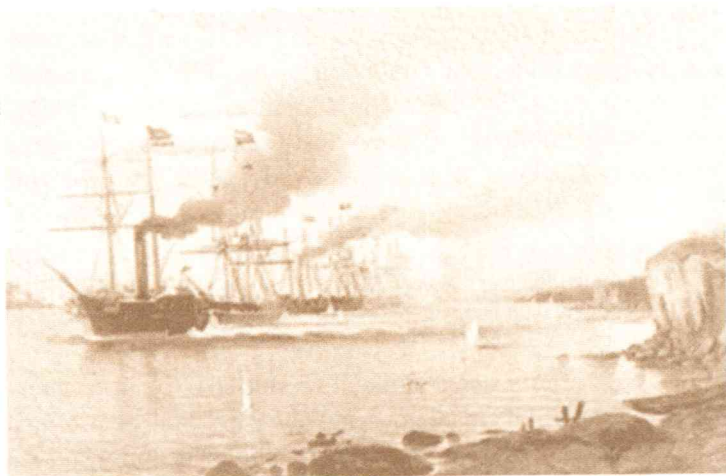
No decorrer desse momento histórico o Ceará é marcado por alguns flagelos significativos. Em 1845, ocorre uma grande seca e, em 1851, uma epidemia de febre amarela. Para o combate à seca, o Governo Central e as províncias vizinhas enviam grande quantidade de gêneros alimentícios e significativas somas em dinheiro. A epidemia de febre amarela propaga-se por inúmeras cidades, vilas e povoados. Novas secas ocorrem em 1875 e 1877-1879, vindo somar-se às inclemências anteriores que contribuem para agravar o empobrecimento da província.

Com o envolvimento do Brasil na Guerra do Paraguai (1864-1870), o Ceará envia expressivo contingente ao *front*. Embora não se saiba ao certo quantos cearenses participam dos sangrentos episódios desta luta, estima-se entre cinco e seis mil homens, a maioria dos quais não retornam. Como o contingente militar profissional é insuficiente, o alistamento se dá de forma voluntária ou por recrutamento. Os chama-

dos “voluntários da pátria”, em geral são de origem social mais alta. Os recrutados temem a guerra, mas não conseguem dela escapar, como se vê na passagem de Farias:

o governo passou a organizar contingentes militares para buscá-los nos sertões, vaqueiros, meeiros, escravos, aqueles que apresentassem condições de lutar. Muitos dos convocáveis fugiam e escondiam-se nas serras e matas. Quando localizados, eram presos como marginais e trazidos para a capital (...) Em algumas regiões, como nos Inhamuns e no Cariri, grupos armados lutavam contra milicianos governistas para não irem à guerra (Op. cit., p. 97).

Museu Histórico Nacional



*Navios brasileiros
na Guerra
do Paraguai.*

O exemplo mais notório de voluntariado é o de Jovita Feitosa, jovem mulher de Brejo Seco que, na ânsia de participar da guerra, disfarça-se de homem e alista-se. Sendo o disfarce descoberto, o caso adquire publicidade e é destaque na imprensa da época (Matos, 2001; Farias, 1997a).

Outra questão importante do Império é a abolição da escravatura negra, movimento no qual o Ceará é pioneiro. Para tanto contribuem desde o peso relativamente reduzido da mão-de-obra escrava na economia local, a resistência dos próprios cativos, assim como a atuação de entidades abolicionistas.

A libertação oficial dos escravos ocorre em 1884. Antes disso, porém, episódios marcantes merecem registro,

como o fechamento do Porto de Fortaleza ao embarque e desembarque de escravos, narrado na passagem selecionada:

Ceará. 1881. Cerca de 1.500 pessoas aglomeram-se no porto de Fortaleza. No mar, avista-se ao longe um cargueiro, o “Pará”. E nenhuma vela de jangada: todas estavam nas areias da praia do Mucuripe. Os donos das jangadas ouvem o discurso inflamado do mais popular dos jangadeiros, o mestiço Francisco Nascimento, o “Chico da Matilde”. Ele tenta convencer seus companheiros a não transportar escravos em suas jangadas até o “Pará”, que faz o tráfico para as províncias do Sudeste:

– Nossas jangadas devem carregar os peixes do mar, fruto do nosso trabalho, e não irmãos acorrentados!

– No porto do Ceará não se embarcam mais escravos! – repetiu o povo. E assim foi feito. Viva Chico Nascimento, o “Dragão do Mar”! (Alencar. Apud. Oriá [et al], 2000, p. 65).

Obra de Raimundo Cella



Tela do pintor cearense Raimundo Cella sobre a Abolição dos Escravos.

Se o fato é motivo de orgulho para a memória política cearense, a grande ausência dos escravos nas ‘promessas’ e ‘feitos’ da educação na província mostra uma dívida que o passado não foi capaz de pagar.

Antes de encerrar este tópico sobre o contexto cearense, vale mencionar algumas alterações que ocorrem na economia local. Estas são motivadas, sobretudo, pelo apogeu da cultura do algodão e, em menor escala, da produção de café e da cera de carnaúba. Embora o poder se mantenha com os proprietários rurais, o incremento da urbanização contribui para a emergência de novos atores sociais; começa a delinear-se o surgimento de uma burguesia.

Nesse novo quadro, alguns ‘feitos’ marcam o cenário cearense: a criação do Porto de Fortaleza; a inauguração de trechos de estradas de ferro, ligando diversos pontos da província; a fundação da Companhia Ferro-Carril de Fortaleza; a instalação da Junta Comercial de Fortaleza; a iluminação de Fortaleza com combustores de gás hidrogênio carbonado; a inauguração de linha telegráfica ligando Fortaleza ao Sul do País e Europa, através de cabo submarino (American Telegraph and Cable Company); e, criação da nova Alfândega de Fortaleza.

Na vida cultural, destacam-se: a chegada de uma ‘Comissão Científica’ a Fortaleza (Lei nº 881, de 1º de outubro de 1856), composta de renomados cientistas³; a instalação da Biblioteca e do Arquivo Público da Província (1867); e, a criação e inauguração do Instituto do Ceará que, depois viria a ser chamado Instituto Histórico do Ceará (1887). Cabe referir também a publicação do jornal literário, *O Peregrino*, do poeta Juvenal Galeno.

O Império é também marcado por significativos ‘feitos’ no campo educacional, com a criação das primeiras instituições escolares de destaque. Delas trataremos no tópico dedicado a esta matéria. Antes de fazê-lo, porém, é oportuno examinar os elementos mais gerais do contexto educacional brasileiro.

2.3 O Império abre passagem - rumo à descentralização educacional

Como já se anunciou na introdução deste capítulo, a fase compreendida entre a Independência e a proclamação da República representa um campo fértil para análise da políti-

³ Outras informações, ver: (<http://www.secult.ce.gov.br/Ceará.asp>).

ca educacional no Brasil. É a partir do Império que o País começa a reconhecer a importância da instituição escolar, tendência que se expressa no intenso debate sobre educação no período. Preocupações nesse sentido são identificadas desde o Primeiro Reinado, através das manifestações dos representantes das províncias na Constituinte de 1823, assim como em outras intenções, então registradas.

Em outubro de 1827 é promulgada a primeira lei geral de educação do País. Embora não tendo impacto significativo sobre a nascente organização de ensino, assinala um traço marcante da política educacional brasileira – a preocupação com os aspectos legais. Tal característica é evidente não apenas nesta fase inicial do Primeiro Reinado, como também no Segundo Reinado, quando uma série de propostas de reforma são apresentadas. Em geral, as medidas anunciadas não passam de ‘promessas’, razão pela qual as denominamos de ‘reformas passageiras’.

Fato marcante do Império é a descentralização do ensino, encaminhada oficialmente através do Ato Adicional de 1834. Esse instrumento legal, que costuma ser conhecido como um grande vilão da história da educação, na verdade consolida tendência que já vinha sendo encaminhada anteriormente por outras medidas – a atribuição das responsabilidades para com a educação elementar e secundária à esfera das províncias. Na verdade, desde a vinda da família real para o Brasil que o sistema começara a descentralizar-se, encarregando-se o poder central das responsabilidades relativas ao ensino superior e à educação básica ministrada no Município da Corte.

Considerando a manutenção das raízes de uma “cultura transplantada”, a educação que se organiza no período inspira-se em moldes europeus. Algumas dessas inspirações pedagógicas, quando aqui chegam, já estão ultrapassadas em seus países de origem, como é o caso do Método Lancaster, sobre o qual nos deteremos no decorrer da análise.

Este tópico apresenta, portanto, um breve apanhado de idéias educacionais gestadas no contexto da concepção de

um projeto para o Brasil independente. Mostra algumas das preocupações da Assembléia Constituinte de 1823 sobre a matéria, procurando evidenciar o interesse despertado pelo tema em deputados de origens geográficas as mais distintas, muito embora suas propostas não tenham sido incorporadas ao texto da primeira Carta Magna brasileira. São apresentadas as diretrizes educacionais da Carta de 1824 e uma breve síntese da primeira Lei da educação do País, promulgada em 15 de outubro de 1827. Referências são feitas também ao Ato Adicional de 1834, já mencionado.

• Constituinte de 1823

Mesmo tendo sido frustrado o projeto de Constituição da Assembléia Constituinte de 1823, seus Anais registram um debate de interesse para uma compreensão do campo educacional. Diversos testemunhos são registrados por Primitivo Moacyr (1939) em seu livro sobre a instrução nas províncias.

De uma maneira geral, os constituintes de 1823 denunciavam em seus depoimentos a precariedade da educação nas províncias. As críticas à falta de escolas, inexistência de recursos e baixos salários estão assinalados nas falas de deputados de diferentes províncias, ao discutirem um plano da instrução primária a ser formulado pela Assembléia⁴. Vejamos alguns desses depoimentos.

Um dos testemunhos mais expressivos é o do cearense Pedro José da Costa Barros, que assim se pronuncia ao descrever o que ocorre em sua província:

A minha província (Ceará) há quatro anos que não tem um só mestre de latim; não é porque haja falta de mestres, mas porque não corresponde o pagamento; é ele tão mesquinho que ninguém se afoita a ser mestre de gramática latina, nem mesmo de primeiras letras; e se há algum que se propõe a isto, é sempre um miserável como o que eu conheço, que anda embrulhado em timão grosso, que está carregado de filhos e que não sabe ler, nem escrever. Com efeito, quem quererá ser mestre por 40\$000 anuais, que não chegam nem para o necessário de um homem só, quanto mais para quem

⁴ A este respeito Moacyr observa que não consta dos "anais" da Assembléia Constituinte e Legislativa de 1823 o plano prometido (p. 19).

tiver mulher e filhos? E será possível que uma vila como Aracati, que faz tão grande comércio em algodão, sola, couros salgados, etc., não tenha meios de pagar bem a um mestre, havendo para isto o subsídio literário? Bem, é de presumir que se dê diferente aplicação. Peço, portanto, por tudo o que há de mais sagrado, que se tomem medidas a este respeito, e medidas gerais. Não sou só deputado do Ceará, sou do Brasil inteiro, e por isso requeiro que quanto antes esta assembléia dê as providências que estiverem ao seu alcance, fazendo-as extensivas a todas as províncias (Op. cit., p. 13-14).

No mesmo sentido manifestam-se outros representantes (Idem, p. 14-18). O deputado baiano (A. Ferreira França) afirma:

Eu tenho exemplo desta miséria na minha própria pátria, que sendo uma vila notável, e das mais antigas do Brasil, nunca teve um só professor público; e no decurso de quase um século apenas se pode contar cinco naturais que tivessem educação literária, além do conhecimento das primeiras letras.

O constituinte fluminense (José Joaquim Carneiro de Campos) observa ser indispensável o aumento dos ordenados, porque “sem boa paga não há mestres”. O deputado de Santa Catarina (Diogo Duarte e Silva) ressalta que não há em sua província uma só cadeira pública de primeiras letras. Uma que havia de gramática latina está vaga há muitos anos, porque não se pagam os ordenados, ninguém as quer ocupar. A situação é confirmada por Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado (São Paulo):

O Brasil todo sofre esta falta: sou nascido em vila (Santos) junto ao mar, grande e rica, de muito comércio, e por longo tempo não houve ali um mestre de primeiras letras, porque ninguém o queria, ser insignificante ordenado que lhe dava; o mesmo aconteceu em todas as províncias (idem).

As falas dos constituintes do passado revelam uma imagem que se projeta em nossos dias — a desvalorização social do professor manifesta em baixos salários e precárias condições de trabalho (Vieira, 2002). A voz daqueles representantes de tanto tempo atrás de que “sem boa paga não há mestres” parece ainda ecoar no Congresso Nacional. Tanto as denúncias quanto as ‘promessas’ já faziam parte das conversas dos políticos.

De todo modo, é possível dizer que o debate educacional que emerge durante a Constituinte é bastante intenso,

sendo suas marcas visíveis na legislação do período. Nesse sentido, merece destaque a Lei de 20 de outubro de 1823 que elimina os privilégios do Estado na oferta de educação⁵, instituindo o “princípio da liberdade do ensino sem restrições” (Azevedo, 1976, p. 72). Noutras palavras, a todo cidadão era facultado o direito de criar escola elementar, sem que para isso precisasse enfrentar os requerimentos legais de autorização, licença e exame. Este dispositivo legal ao desobrigar “o ensino de complexos artifícios regulamentares que inibiam as iniciativas de educação, centralizadas em autorizações, favorecimentos e exclusões” remanescentes da tradição colonial, estimulou a abertura de escolas particulares, sobretudo no Rio de Janeiro (Chizzotti, 1996, p. 44). Cabe registrar, ainda, que esta lei é anterior à Carta de 1824, que nada define a este respeito, não sendo claro se sob a vigência da Constituição que lhe sucede permanece em vigor.

• Constituição de 1824

Marco legal de significativa importância no delineamento de um projeto político para o Brasil independente, a Constituição de 1824 apresenta vários dispositivos sobre a administração e a economia das províncias (Título 7º, Cap. 1). Dentre eles, está a nomeação de presidentes para cada província pelo Imperador; bem como a existência de Câmaras eletivas, responsáveis pelo governo econômico e municipal em cidades e vilas.

O texto prevê ainda uma lei regulamentar para definir as competências destas Câmaras no que se refere ao *exercício de suas funções municipais, formação de suas posturas policiaes, aplicação das suas rendas, e todas as suas particulares, e uteis atribuições* (Art. 169), a qual seria promulgada em outubro de 1828.

É oportuno mencionar que na primeira Constituição brasileira as sinalizações para a educação estão restritas a dois parágrafos de um único artigo:

⁵ Aqui se identifica outra divergência de informação entre os pesquisadores da área, pois Chizzotti refere-se a esta Lei como datada de 20 de setembro de 1823 (Cf. Fávero, 1996, p. 43).

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros (...) é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte: §32 – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; §33 – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes (Art. 179).

Estes são os únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824, o que é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político.

Embora o destaque dado a esta matéria na primeira Carta Magna não seja expressivo dos clamores registrados entre os constituintes de 1823, importa ressaltar que Fernando de Azevedo refere-se ao artigo como aquele que assegura “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (Op. cit., p. 72). Trata-se de sutil, mas, importante diferença porque a Constituição de 1824 não garante educação primária para todos, mas antes que esta é gratuita.

Outro instrumento legal importante do período é a Lei de 15 de outubro de 1827, detalhada no próximo tópico, onde discute-se também seu reduzido impacto sobre o incipiente campo educacional.

• Lei de 1827 – uma primeira LDB da Educação?

A Lei de 15 de outubro de 1827 é o primeiro instrumento legal importante para a educação, sendo o único “que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país” (Idem). Segundo Ribeiro (2000),

Esta Lei era o que resultara do projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826) onde estavam presentes as idéias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo. Dele (projeto) vigorou simplesmente a idéia de distribuição racional por todo território nacional mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale à uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras) (p. 26).

Além de determinar que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos haveriam as escolas de primeiras letras que forem necessarias” (Art. 1º), esta Lei também regulamentava uma série de outras medidas. Continha dispositivos que definiam desde o método de ensino a ser adotado – o ensino mútuo (Art. 4º) – até a previsão de formas de provimento de professo-

res (Art. 7º, 8º e 14), ordenados (Art. 3º) e capacitação (Art. 5º). Também apresentava determinações sobre edifícios escolares (Art. 5º), assim como a criação de “escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas” (Art. 11) e os respectivos conteúdos do ensino a ministrar em tais instituições (Art. 12).

A Lei de 1827 se revelaria uma ‘promessa’ de boas intenções, como pode se verificar em comentários a respeito de seu significado prático. Azevedo diria que “fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas”, não correspondendo “aos intuitos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país” (op. cit. p. 72). Para o Ceará, Castelo comentaria que

o desenvolvimento do ensino nesse período, na Província, apesar do ensino público instituído pelo decreto de Outubro de 1827, como nas demais, quiçá na capital do Império, não progrediu (1943, p 68).

Vale observar que estudo de Joaquim Moreira de Sousa sobre a educação no Ceará, registraria a existência de apenas 22 escolas primárias no ano de promulgação da primeira lei da educação (1955, p. 73).

Em 1º de outubro de 1828 é promulgada Lei que cria as Câmaras Municipais em cada cidade e vila do Império, atribuindo-lhes funções no plano educacional. No título sobre “Posturas Policiais” das Câmaras diz-se que estas

terão inspeção sobre as escolas de primeiras letras, e educação, e destino dos órfãos pobres, em cujos números entram os expostos; e quando estes estabelecimentos e os de caridade (...) se achem por lei, ou de fato, encarregados em alguma cidade ou vila a outras autoridades individuais, ou coletivas, as Câmaras auxiliarão sempre quanto estiver de sua parte para a prosperidade e aumento dos sobreditos estabelecimentos (Art. 70).

Segundo Castelo, a fiscalização prevista não logrou êxito, mostrando-se as “câmaras incapazes dessa função, e o ensino caiu até na capital do País, em grande degradação” (1970, p. 53).

• Ato Adicional de 1834 – um ‘vilão’ pouco conhecido

Começemos por dizer que o tão falado Ato Adicional de 1834 – a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 – é um texto

que, como o próprio título diz, “faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832”. Este documento apresenta disposições sobre as “assembléias legislativas provinciais”, concedendo-lhes amplos poderes sobre questões as mais diversas, inclusive, a educação.

Segundo esta lei, estava entre as competências das assembléias provinciais legislar, entre outras coisas

sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-las, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro forem criados por lei geral (Art. 10, § 2º).



Museu Histórico Nacional

Juramento Constitucional da Princesa Isabel.

É curioso observar que, embora não sendo um documento do campo educacional, ao Ato Adicional de 1834 tem sido atribuída a origem de boa parte dos problemas relativos à organização do sistema escolar brasileiro, como sugerem depoimentos de historiadores da educação:

em 1834, o sistema educativo e cultural em formação desde D. João VI, e que se vinha reorganizando lentamente de cima para baixo, foi atingido, no seu desenvolvimento, por um ato da política imperial que o comprometeu nas suas próprias bases, e viria a paralisar todos os esforços posteriores de unificação (Azevedo, op. cit. p. 73-74).

Mesmo acatando a interpretação de que o Ato Adicional de 1834 teria destruído um sistema educacional em formação, é forçoso reconhecer que é impossível destruir o que não existe. Não havia ainda bases sólidas de uma organização escolar no País. Os esforços eram isolados e, isolados permaneceram. Há, portanto, que se situar o pensamento deste autor no contexto de uma época marcada pela obra da centralização⁶. Azevedo atribuía a este instrumento legal as causas do “faccionamento do ensino e a dualidade de sistemas: o federal e os provinciais; aquele e estes, forçosamente mutilados e incompletos”. Se é verdade que ambos encontravam-se mutilados e incompletos, seria por obra e graça de todo um descaso para com a educação pública e não necessariamente da organização administrativa pretendida pela Lei de 1834.

Uma imagem da situação da instrução pública elementar na época da promulgação do Ato Adicional, permite constatar que de fato, é muito pouco ainda o que existe em termos de oferta escolar:

A estatística oficial de 1832 elenca, em todo império, 162 escolas de meninos e 18 de meninas; estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província do mesmo nome e também nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e S. Pedro do Rio Grande do Sul; sobre estas 180 escolas, havia ao menos 40 nas quais o lugar de professor estava vacante (Pires de Almeida, 1989, p. 61).

Faz sentido observar que a descentralização não é em si um mal, como alguns intérpretes da história educacional brasileira compreenderam. Em diversos países, a exemplo dos Estados Unidos, instituiu-se um sistema nacional de ensino a despeito da descentralização administrativa. Na verdade, as origens para os problemas educacionais devem ser buscadas fora do próprio sistema de ensino, ou seja, na sociedade em que este se localiza, com todos os seus impasses e contradições. Atribuir a uma lei como o Ato Adicional de 1834 todas as mazelas que dificultam e postergam o desenvolvimento de um sistema nacional de ensino significa secundarizar o impacto das determinações externas sobre o processo educacional.

⁶ A primeira edição de *Cultura Brasileira*, de onde foram extraídos os capítulos sobre educação que tomaram a forma do livro *A transmissão da cultura*, é de 1943. Ver: Piletti. In. Fávero e Britto (orgs.), 1999.

No campo educacional cabe destacar algumas iniciativas marcantes do período. O Colégio do Caraça, fundado em 1820, por padres lazaristas, passa por grande impulso que se inicia neste período, projetando-se no século XX. Em 1837, é criado o Colégio Pedro II, escola oficial destinada a oferecer a “cultura básica, necessária às elites dirigentes do país” (Azevedo, op. cit., p. 33). Tratava-se de uma instituição modelo que inspiraria a criação de iniciativas com propostas semelhantes nas províncias, como é o caso do Liceu, no Ceará, tema que será aprofundado no tópico a seguir. O Colégio Pedro II era uma escola pública para poucos eleitos, até porque embora se tratando de uma instituição mantida pelo Poder Público, seus alunos pagavam pelos estudos que ali realizavam, sendo reduzido o número de vagas reservadas àqueles que não podiam pagar. O ensino oficial pago, ao que tudo indica, remonta ao Império, não sendo possível fazer esta afirmação com maior segurança, uma vez que não há informações adicionais na literatura educacional a esse respeito⁷.

Anunciadas estas breves considerações sobre o contexto da educação na Regência, passemos ao exame do que ocorre com a educação cearense.

• Segundo Reinado – reformas que não mudam

O Segundo Reinado é marcado por várias propostas de reforma no âmbito educacional. Em 1854, é aprovado o Regulamento para a Reforma do Ensino Secundário do Município da Corte (Decreto nº 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854 – Reforma Couto Ferraz), seguindo-se a definição de novos estatutos para os Cursos Jurídicos (Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854 – Reforma Luis Pedreira) e para as Escolas de Medicina (Decreto nº 1.387, de 28 de abril de 1854 – Reforma Luis Pedreira).

Anos mais tarde (1878 e 1879), novas intenções de reforma seriam registradas, através do projeto de criação de cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas

⁷ Para melhor aprofundar uma perspectiva histórica do público e do privado na educação brasileira, ver: Vieira (1992).

de instrução primária no Município da Corte (Decreto nº 7.031 A, de 6 de setembro de 1878) e da reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e do superior em todo o Império (Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879). Tais proposições se tornariam conhecidas pelo nome de Reforma Leôncio de Carvalho.

Destaca-se no período a volta dos jesuítas ao Brasil (1842) e a conseqüente criação de colégios mantidos por esta ordem religiosa. Há um incremento de matrículas no setor particular. Vai, aos poucos, tomando forma um ensino secundário particular. Exemplo nesse sentido é a criação do Liceu de Artes e Ofícios (1856), no Rio de Janeiro, por iniciativa privada.

Detendo-se sobre os anos compreendidos entre 1834 e 1856, portando sob a égide do Ato Adicional, Pires de Almeida compõe um cenário nada animador para a chamada instrução primária. Diz ele que as assembleias provinciais

apressaram-se em fazer uso de suas novas prerrogativas e votaram, sobre a instrução pública, uma multidão de leis incoerentes (...) Não havia nem plano e nem método (...) O que havia eram interferências de grupelhos, a satisfação de algumas personalidades ou disputas oratórias sem convicção formada (Op. cit., p. 65).

Como este autor era um ardoroso defensor do Imperador, não surpreende a interpretação de que as províncias não tivessem competência técnica ou mesmo política para conduzir seus próprios destinos. Ademais, também já estava posto o problema da falta de professores, com baixos salários provocando

o afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito muito mais que as outras (Id. *ibid.*).

Fazendo um inventário sobre a criação de escolas nas diferentes províncias do país no Império, o mesmo autor observa que em 1840 existiam 441 escolas primárias e 59 cadeiras de Latim.

Outro registro significativo refere-se à inexistência de prédios escolares uma vez que a partir de meados dessa década-

da há menções a despesas com aluguel e material para as escolas. A propósito, é interessante a observação de Castelo de que o assunto era novo ao período, pois, o Regulamento da Instrução Pública, de 1888, estabelece normas para “construções de edifícios e condições para os prédios contratados”⁸ (Op. cit., p. 322). Ainda quanto a este aspecto, é curioso que somente em 1857 tenha o governo autorizado a aquisição de prédio conveniente para a instalação do internato do Colégio Pedro II (Pires de Almeida, op. cit., p. 96).

A primeira tentativa de controle do Estado sobre as escolas, ao que parece, é de 1874, quando o governo nomeia uma comissão para inspecionar estabelecimentos públicos e particulares. Não havendo uma tradição anterior de inspeção e face à inexistência de mecanismos legais de controle, a reação não tardou. É o que percebemos na passagem que se segue:

Era a primeira vez que o Estado se intrometia no ensino privado, além das autorizações que lhe concedia. Esta última parte da autorização material deu lugar a polêmicas muito vivas nos jornais, que viam nisso uma grave transgressão da lei. Sustentava-se que o governo não tinha nada a ver com a instrução particular, quando na realidade a moralidade pública exigia a tempo esta intervenção: porque, chegara-se a tal ponto que cada um podia abrir o curso que lhe aprouvesse, sem informar qualquer autoridade seja policial, administrativa ou municipal, e havia instrutores ou professores que infligiam aos seus discípulos punições muito rigorosas... (Pires de Almeida, op. cit., p. 81).

A crítica à intervenção estatal, pelo que se depreende desta observação, também não é nova. As polêmicas suscitadas em torno da política de controle sobre as mensalidades escolares no início da década de noventa do século XX não deixa de guardar uma certa sintonia com um pensamento corrente no Império sobre a intervenção estatal. Já, então, existe rejeição à escola pública, conforme esclarece a passagem selecionada:

Há contra a escola pública (...) um preconceito que será muito difícil extirpar completamente: ‘Não se aprende nada’, como geral-

⁸ Em Castelo é oportuno conferir o ilustrativo capítulo XVII “Edifícios públicos escolares”, p. 319-336. Ver também a esse respeito, Pires de Almeida (Op. cit.) e Azevedo (Op. cit.)

mente se diz. Há, de fato, muitas crianças, meninos e meninas, de doze anos e mais, que freqüentaram as escolas primárias públicas, e são incapazes de escrever por eles mesmos o que quer que seja: sabem apenas contar ou sabem apenas ler (Pires de Almeida, op.cit., p.89).

Analisando dados educacionais de 1867, Azevedo refere-se a um total de cerca de 107.000 matrículas em escolas primárias nas províncias localizadas em todo o País. Segundo o autor este contingente corresponde a

uma população livre de 8.830.000: nessa altura do Império, sobre cerca de 1.200.000 indivíduos em condições de recebê-la, apenas recebiam instrução, avaliando-se acima da estimativa, 120 mil ou seja a décima parte da população em idade escolar, ou ainda um indivíduo por 80 habitantes (Op. cit., p. 82).

Esses são alguns dos ‘fatos’ marcantes em termos do País. Enquanto isto ocorre, seria oportuno indagar sobre os destinos da educação na província do Ceará. Assim, para ela se direcionará o nosso olhar no próximo tópico.

2.4 Educação cearense no Império – das ‘promessas’ aos ‘feitos’

Na leitura dos textos do passado sobre esta fase da educação, nota-se um claro tom de denúncia a respeito da situação existente. A passagem citada como epígrafe deste texto ilustra este discurso, onde os autores não deixam margem a dúvidas sobre a ausência do Poder Público em matéria de oferta escolar. Tal apreciação, que reitera diagnósticos anteriores, é notada em duas passagens sobre o período. A primeira delas, de Sousa Pinto:

No regime monárquico, conforme consta da totalidade dos relatórios dos vários presidentes da província, a instrução pública primária, no Ceará, era indicada pelo seguinte mote: tudo está por fazer, desde a escola aos métodos de ensino. (1939, p. 73).

Pires de Almeida, talvez por estar distante da realidade cearense, é mais condescendente em seu diagnóstico, apresentando fatores conjunturais como elementos de explicação para os problemas existentes:

Em diversas épocas, esta província foi, em parte, despovoada pelo flagelo da irregularidade das estações; a peste, a seca, a fome e também as discórdias civis contribuíram para mantê-la em estado precário, e disso a instrução pública naturalmente ressentiu-se.

Não é fora de propósito, entretanto, observar que nas treze escolas que figuram em nossa lista – talvez incompleta – há quatro para meninas e que as cadeiras de Latim são de uma proporção notável, quando se considera a baixa população do Ceará (José Ricardo Pires de Almeida, 1889, p. 70).

Considerando este cenário, examinemos a educação cearense no Império, detendo-nos sobre suas ‘promessas’, ‘fatos’ e ‘feitos’.

• Primeiro Reinado – pouco o que contar

Do breve período correspondente ao Primeiro Reinado poucos são os registros sobre a educação no Ceará. Castelo contabiliza 16 nomeações para o cargo de professor, de um total das quais três são mulheres (ibidem, p. 56-57). Uma possível interpretação para a ausência de iniciativas é oferecida por Girão (1985), ao comentar a ausência de impacto da Lei de 1827 nas províncias:

Era diminuto o número de professores habilitados e, se as escolas se instalavam, pequena a frequência, pela quase total indiferença dos pais às coisas da instrução.

Por outro lado, a pobreza das finanças provinciais não animava convenientemente a fiscalização escolar, confiada às Câmaras municipais pela Lei de 1º de outubro de 1828, não produzia algo de frutescente (p. 405).

De tal maneira, o que ocorria era uma simples repetição do quadro deixado com a partida dos jesuítas:

Penetravam os meninos o impecilhosíssimo labirinto do abecedário frequentando raras escolas avulsas, montadas rudimentarmente, sem nada que os atraísse e encantasse (Idem, p. 406).

Diz ainda Girão que, em 1827, os deputados cearenses encaminham, sem sucesso, um projeto de lei à Câmara Geral, visando criar um Liceu na vila de Viçosa, “aproveitando-se como sede o antigo colégio dos jesuítas”. A tal colégio, com certeza, diz respeito às antigas instalações do Hospício anteriormente mencionado. Outras iniciativas discutidas, mas não efetivadas, referem-se à criação de uma Escola Normal e de um Liceu, ‘promessas’ que só se transformariam em ‘feitos’ no Segundo Reinado.

Tendo sido criado os primeiros cursos jurídicos no Brasil, em 1827 (Recife, Bahia e São Paulo), alguns filhos

das elites se deslocam para estes centros, a fim de realizar seus estudos. Nos autores pesquisados não há informações sobre matrículas de estudantes cearenses nesses cursos.

Além disso, pode-se também acrescentar as esparsas informações de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil sobre a instrução pública na província, depois de 1800. O autor faz referência às cinco primeiras escolas criadas depois da expulsão dos jesuítas e completa:

Foram depois creadas outras escolas primarias, e em 1826 uma de philosophia na capital, que nunca chegou a ser provida; em 1830 crearam-se as cadeiras de geometria, e das linguas portugueza e franceza, e de philosophia, que depois foram em 1844 encorporadas ao Lycêu (1997, p. 801).

Em *Estudo sobre o Ceará*, trabalho elaborado por Joaquim Moreira de Sousa, a convite do Ministério da Educação, há uma observação sobre o reduzido número de iniciativas do período e a natureza do ensino ofertado:

De tudo ressalta que havia uma escola primária de elite, preparadora de alunos para os estudos clássicos, os quais deviam tomar parte, possivelmente, nos negócios futuros da pública administração.

Na capitania e, depois, na Província, a massa de analfabetos enchia o litoral e o sertão (1955, p. 74).

Como se vê, há pouco o que contar. Se o balanço do período permite constatar a existência de matérias pródigas em termos da legislação, o mesmo não se pode dizer das medidas concretas para a educação. Embora aqui chegassem ecos das intenções do Poder Público na sede do Império, a província do Ceará não começara ainda a trilhar um caminho no sentido de reconhecer o significado social e econômico da educação.

O saldo de iniciativas é tão modesto, que não deixa de surpreender ao leitor contemporâneo. Se não fosse pelo relato dos historiadores, seria impossível imaginar que nos primeiros anos do século XIX o Ceará tivesse tão poucas escolas e professores, constituindo-se solo fértil para a proliferação da ignorância.

• Regência – momento pródigo em determinações legais

Durante o breve e conturbado período de nove anos da Regência é concebido um dos mais falados e menos conhe-

cidos documentos da história da educação – o Ato Adicional de 1834 – instrumento que permite acelerar o processo des-centralizador. Examina-se os dispositivos deste texto, analisando-se a interpretação de suas possíveis repercussões sobre a educação. São também apresentados alguns elementos do panorama educacional cearense, um tanto mais pródigo em matéria de determinações legais, mas ainda muito pobre do ponto de vista de uma expansão da oferta escolar.

Para a caracterização deste período existem alguns documentos que auxiliam a reconstruir algo do que aconteceu no passado. Assim, para a análise desta fase, recorre-se à obra dos historiadores e à legislação arquivada nos acervos cearenses, cuja memória a partir de 1836 está preservada. Do confronto entre uns e outros, percebe-se que as fontes em que os intérpretes da educação no passado se inspiram são esses mesmos documentos.

Talvez não seja por simples coincidência que este período ofereça maior quantidade de informações sobre o panorama da educação cearense do que os momentos abordados anteriormente. É possível que a maior preocupação em assegurar uma memória surja, de fato, com a criação das Assembléias Provinciais e a maior ingerência local sobre os destinos de sua gente.

Um exame atento do material produzido sobre educação pelos diversos autores cearenses do passado (Brasil, 1926; Sousa Pinto, 1939 e Castelo, 1970, sobretudo) e de Primitivo Moacyr (1939), que detalhou muitos aspectos da educação no Império, aí incluindo a das diversas províncias, permite constatar que a principal fonte desta bibliografia são os documentos legais do período.

Embora a educação seja muito mais larga e mais ampla do que a matéria legal, esta é a memória que ficou guardada⁹. Nela vamos encontrar disposições diversas sobre

⁹ No Ceará estes documentos foram localizados entre as obras raras existentes na Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel e no Arquivo Público do Estado do Ceará e, pacientemente, copiados a lápis e a mão pelas bolsistas da pesquisa.

aspectos da história vistos antes — nomeações de professores, regulamentação de salários, inspeção, horários, conteúdos de ensino. São documentos que se assemelham entre si e, a despeito de um explícito caráter burocrático, revelam algo sobre a visão que se tinha da educação em meados do século XIX. Não há nessa documentação nenhum sinal da efervescência que o País atravessa, com trocas freqüentes dos detentores do poder. A história da educação tem tom monocórdio. Regras, regras e mais regras. É como se a matéria viva passasse ao largo do que esta história foi capaz de guardar.

No principal estudo de Castelo sobre o ensino no Ceará (1970), há um quadro do movimento escolar correspondente à fase, ora examinada (p. 57-58). A comparação entre os dados de julho de 1822 a fevereiro de 1831 (já referido por estar no período focalizado no tópico anterior) e de julho de 1831 a dezembro de 1834, permite constatar um aumento relativo do volume de contratações. Enquanto nos dez primeiros anos do Império foram indicados 16 professores, nos quatro anos subseqüentes (1831 a 1834), foram nomeados outros 14 mestres. Este percentual corresponde a uma média de menos de dois mestres por ano na primeira fase e de mais de três na segunda, o que poderia sinalizar um aumento de interesse da demanda por quadros no magistério.

Em 1834 vários novos presidentes de províncias são indicados, assumindo o governo do Ceará, José Martiniano de Alencar. Entusiasta de suas iniciativas, Castelo identifica-o como dirigente que focalizou seu discurso nos problemas administrativos “com a precisão do vidente e a coragem do estadista” (p. 66). Em agosto de 1835 é instalada a Assembléia Provincial do Ceará. As primeiras medidas para a educação não tardariam muito a aparecer.

A Lei nº 50, de 20 de setembro de 1836, regulamenta diversas matérias da instrução, dispondo sobre questões como ordenado de professores, inspeção, exames, horário das aulas, calendários escolares e, até mesmo, castigos físicos. A apreciação deste texto revela algumas peculiaridades que merecem referência.

As disposições sobre salários mostram que a remuneração difere em função da importância do lugar, sendo mais elevada em Fortaleza e Aracati (600\$000), seguindo-se de Sobral, Icó e Crato (500\$000) e apresentando um mesmo valor para as demais vilas (400\$000) (Art. 2).

Percebe-se uma nítida intenção de controle do Poder Público sobre o trabalho docente, através de vários dispositivos.

As câmaras municipais nomearão dentre os cidadãos mais aptos dois inspectores, os quaes examinarão cuidadosamente, se os professores cumprem os deveres impostos por lei e instruções, e darão partes por escrito às mesmas câmaras, em cada uma das sessões ordinárias, do que tiveram observado, interpondo suas opiniões a respeito do que julgaram interessante. Estes inspectores só se poderão excusar por motivos assaz urgentes (Art. 3).

Este controle se expressa também em relatórios que os professores estão obrigados a fazer cada trimestre, enviando às câmaras “dous mappas idênticos, contendo o nome dos alumnos, e tudo o mais que fôr marcado nas instruções, que lhe der o governo” (Art. 4). Um desses dois mapas, ao lado das informações fornecidas pelos inspectores, deve ser enviado ao governo (Art. 7).

Os exames dos alunos, realizados antes das férias de Natal, representam outra forma de controle, uma vez que devem ser públicos, estando obrigados a assisti-los o “juiz de paz do lugar, o parochou ou capellão e os dous inspectores” (Art. 4).

Trata-se de um ensino baseado em prêmios e castigos. Como proceder em relação a um e a outro está também previsto: “Os alumnos, que fizerem exame, e forem approvados nas matérias exigidas por lei terão um premio, que lhes será marcado pelo governo” (Art. 4).

Sobre os castigos a Lei diz que

o governo dará aos professores as instruções para o regulamento das escolas e sobre o que julgar mais interessantes aos mesmos professores e alumnos, a fim de manter a ordem e promover o adiantamento, podendo desde já o usar-se do castigo com palmatória, contanto que não se exceda de quatro bolos diuturnamente, e nos argumentos da taboada o alumno dará um bolo no outro cada vez que este errar (Art. 10).

Outro aspecto interessante a observar é a previsão de custeio de material escolar e fardamento para os alumnos pobres:

As câmaras municipaes orçarão a despesa anual que for necessária para supprir com pennas, papel, canivete, e dous uniformes de cor a aquelles alumnos, que seus pais os não possão supprir por sua reconhecida pobreza, verificando-se esta por informação dos professores e parochos. As despezas sobreditas se farão pelos respectivos se forem pelos rendimentos das respectivas câmaras, ou pelo cofre provincial, quando aquelles não cheguem (Art. 8).

Cabe ainda referir a previsão de penas aos pais que não enviassem seus filhos às escolas:

As câmaras municipaes devem estabelecer um artigo de postura, em que imponham penas aos pais de família, que esquecidos de seu dever para com os filhos, e do grande beneficio, que lhes faz, manda-os educar, deixar de mandar para as escolas públicas ou particulares sem justificado motivo (Art. 9).

Outra lei aprovada no mesmo ano dispõe sobre ordenados de professores de meninas (Lei nº. 53, de 25 de Setembro de 1836), elevando-os para quatrocentos mil-réis (Art. 1). Note-se que, mesmo sendo reajustados, estes salários ainda se colocam no patamar inferior das demais vilas, enquanto em Fortaleza e Aracati são previstos valores de seiscentos mil; e, em Sobral, Icó e Crato de quinhentos mil, conforme previsto na Lei nº 50 (Art. 2).

Outros artigos desta lei levam a pensar que, quando o legislador fala de “professores de meninas”, na verdade está referindo-se a professoras, já que “as obrigações impostas aos professores lhes serão applicaveis no que fôr compatível, além dos deveres proprios ao seu sexo” (Art. 2). A impressão confirma-se na definição de que “o presidente da província dará o regulamento às professoras para bem seguirem no cumprimento de seus deveres” (Art. 3).

Comentando os dados deste ano, Moacyr assim registra a situação:

No relatório do presidente da provincia José Martiniano de Alencar, se lê que há 24 cadeiras de primeiras letras com 919 alumnos. Ainda das 4 cadeiras de estudos intermediarios, só a de francês está provida, as demais, de filosofia, retorica, geometria sem provimento. Ha seis aulas de gramatica latina na provincia, tres apenas em exercicio com 46 estudantes. A despesa com o ensino, no ano anterior (1835), foi de cerca de 12 contos em um orçamento de despesa de menos de 150 contos (Op. cit. p. 308).

Lembrando que são escassas até este período as referências concretas a números, vê-se que os dados conferem com o que já se observou — o número de escolas e de alunos é muito reduzido e o ensino secundário (as aulas de gramática latina) permanece em situação semelhante àquela descrita por Costa Barros, em seu depoimento à Constituinte de 1823. Do pouco que existe, metade não funciona. Este quadro, na verdade, só vai se alterar um pouco mais adiante, com o impulso dado à criação de escolas secundárias, como veremos. Voltemos ao panorama legal.

A Lei de 1836 seria complementada pelo Regulamento nº. 8, de 14 de Junho de 1837, o qual contém detalhadas orientações relativas a métodos, conteúdos e horários de ensino e outros pormenores da rotina escolar. Outra vez, vale chamar atenção para alguns aspectos que oferecem elementos para compreender as disposições sobre o que devia acontecer na escola em seu dia-a-dia.

A primeira observação diz respeito ao método a ser utilizado nas escolas:

Nas escolas de primeiras letras, que não forem de ensino mutuo, observa-se-há, quando fôr possível, o methodo de Lancaster na disposição dos utensilios, divisão de classes e nomeação de monitores, de sorte que seja fácil aos professores manter a melhor ordem e inspecionar as acções dos alumnos; e a estes cumprir com os seus deveres, sem a necessidade de se levantarem e vagarem pelas aulas freqüentemente (Art. 1).

O ensino mútuo, concebido por Joseph Lancaster inspirava-se na idéia de um ensino que pudesse atender a um grande número de alunos, através de monitores que auxiliavam os professores. Este sistema, que aparece reiteradas vezes na legislação do período, na verdade não teve êxito, seja por questão da ausência de instalações adequadas para o tipo de trabalho requerido pelo método, seja por outros motivos. Pires de Almeida aponta como fatores de insucesso causas “inerentes à situação social do Brasil neste tempo, tais como a falta de pessoal, a incúria dos pais” e o inusitado de crianças ensinarem, em vez de serem ensinadas (Op. cit., p. 59).

As orientações sobre a forma de desenvolver o trabalho são rígidas e descem a minúcias como conteúdos e horários para a realização das atividades prescritas:

Das 8 até as 9 horas da manhã e das 3 às 4 da tarde se empregarão os alumnos na leitura. Nenhum alumno, porem, lerá manuscritos senão depois de estar adiantado na leitura de impressos da letra romana, para o que se mandarão imprimir syllabarios, cartas de nomes e os compendios por que devem principiar a ler (Art. 3).

A escripturação terá princípios das 9 às 10 horas da manhã e das 4 às 5 da tarde, escrevendo todos os alumnos por pautas tombadas qualquer que seja a classe de escripturação a que pertencem (Art. 4).

Das 10 às 11 horas da manhã se occuparão os alumnos nas lições de arithmetica e contabilidade, dividindo-se os alumnos em classes, e estes em grupos, se assim se fizer necessário (Art. 5).

As tardes das quartas-feiras de cada semana se empregarão nas lições e argumentos da doutrina christã, como também nos argumentos de syllabas e nomes; as dos sabbados na argumentação de taboadas e arithmetica. Nas tardes desses mesmos dias se argumentarão os elementos da grammatica da língua nacional (Art. 6).

Como se vê, inexistente qualquer margem de autonomia para o trabalho da escola ou do professor. O que não se sabe é se, na prática, as prescrições foram efetivadas.

O Regulamento retoma e detalha a dinâmica de prêmios e castigos, já mencionada em referências à Lei de 1836:

Os alumnos de cada uma das classes, que tiverem feito maiores progressos, serão tidos como os primeiros das mesmas classes, e usarão uma pequena medalha de metal pendente de um laço de fita sobre o peito esquerdo. As cores das fitas designarão as classes, podendo os laços comporem-se de fitas de duas ou mais cores para designar a superioridade das mesmas classes (Art. 10).

As medalhas serão dadas gratis, e o alumno que perder o primeiro lugar da classe, a que pertencer, perderá a medalha, que será entregue ao que o excedeu. Os monitores geraes além das medalhas, que merecerem, trarão no braço direito um ângulo de fita verde e amarela, e os monitores parceaes o mesmo ângulo no braço esquerdo (Art. 11).

Os professores poderão usar, além do castigo indicado no art. 10 da citada lei, dos que manda fazer uso o methodo de Lancaster, procurando que os alumnos se adiantem movidos mais pela emulação e estímulo, do que pelos castigos, que só devem ser applicados como ultimo recurso (Art. 12).

A determinação de que os castigos físicos devem ser applicados em observância ao método de Lancaster (art. 12), ratifica algo já presente na Lei de 15 de outubro de 1827 (art. 15). Há de se destacar, a propósito, que os dispositivos do

Regulamento em questão guardam profunda sintonia com o disposto na referida lei, já analisada. Esta conformidade pode ser verificada desde aspectos mais gerais, a exemplo do método a ser utilizado (Lei de 15 de outubro de 1827 – art. 4º; Regulamento nº 8, de 14 de junho de 1837 – Arts. 1 e 2), até elementos mais específicos, como os conteúdos do ensino (Lei de 15 de outubro de 1827 – Art. 6º; Regulamento nº 8, de 14 de junho de 1837 – Arts. 5, 6, 7 e 8). Assim, embora o método Lancaster esteja presente na legislação brasileira desde o início do Império e suas orientações privilegiem a emulação e o estímulo no envolvimento do aluno, sendo o castigo indicado para ser usado como último recurso, esta não era a prática corrente na escola cearense. Sabemos, pelo que já vimos do depoimento de João Brígido, referido no capítulo 1, que a escola da palmatória e da punição era a norma daqueles idos tempos.

É oportuno mencionar como ‘promessa’ do período a criação de uma Escola Normal de primeiras letras na Província. A Lei nº 91, de 05 de outubro de 1837, define que

Fica creada temporariamente uma Escola Normal de primeiras letras na capital da província, vencendo o ordenado de Rs. 1:200\$000, e seguindo em tudo o methodo de Lancaster (Art. 1).

Segundo esta lei, a Escola Normal “deveria se estabelecer na casa do ensino mutuo”, cabendo ao governo fornecer-lhe os utensílios que fossem necessários.

Assim que estivesse estabelecida, deveriam os professores nela matricular-se:

Logo que se abre a escola Normal, o governo marcará um prazo suficiente a cada um dos actuaes professores de primeiras letras, dentro do qual o mesmo se deve matricular em a dita escola, para se applicar nas matérias que na mesma se ensinarem, vencendo o ordenado que por lei lhe competir (Art. 4).

Na verdade, tratava-se de uma exigência, já que aqueles que não a freqüentassem ou nela fossem malsucedidos, seriam afastados de suas atribuições:

Deixará vaga a cadeira o professor que não comparecer dentro do prazo marcado, ou que no fim do ano de ensino não for approvedo em exame publico perante o presidente da província nas matérias que lhe tiverem ensinado, ou que não fizer exame, salvo por moléstia ou outro qualquer motivo attendivel, que jamais poderá ser inaptidão ou omissão (Art. 5).

Apesar da previsão dessas penas rígidas, até 1840 a Escola Normal ainda não havia sido instalada. Sugeriu, então, o presidente da província, medida de emergência para que a escola pudesse vir a funcionar:

Parece-me que dentre os alumnos saídos da Escola Normal do Rio de Janeiro, algum se poderá aproveitar para reger esta nossa escola: e já diligenciei obter as convenientes informações, a fim de ser contratado no caso suposto (Moacyr, op. cit., p. 310-311).

Como assinalado anteriormente, esta é mais uma aspiração que ficará, durante ainda algum tempo, no campo das ‘promessas’.

Detendo-se sobre o relatório de 1839, do presidente Manoel Felizardo de Souza e Mello, Moacyr observa diversos problemas: 5 das 34 cadeiras primárias existentes estão vagas, assim como as cadeiras de latim, francês e geometria. “As municipalidades não tem sido exatas na remessa dos mapas, apesar das ordens terminantes. Faltam mestres idoneos. Ha necessidade de escolas” (Idem). Noutras palavras, persistem as dificuldades de antes. Também merece registro a crítica à abertura indiscriminada de “aulas” de ensino particular, assim como a referência à criação de um liceu, capaz de agregar as várias cadeiras.

Procedendo a um balanço das iniciativas nas províncias até 1840, Pires de Almeida apresenta os seguintes dados.

Quadro I
Iniciativas de Ensino Primário na Província do Ceará-1840

Localidade	Escolas	Cadeiras	Data de fundação
Aquiras ou São José do Ribamar	Primária	-	Antiga
Aracati	2 Primárias (masc. e fem.)	Latim	-
Baturité (Monte Mor Velho)	Primária	-	Fundada pelos Jesuítas
Campo Mor de Quixeramobim	Primária	Latim	-
Crato	2 Primárias (masc. e fem.)	Latim	25 de junho de 1831
Fortaleza	Primária	-	Fundação antiga
		Retórica, Geometria, Filosofia e Francês	25 de junho de 1831
Icó	2 Primárias (masc. e fem.)	Latim	-
Januária (Sobral)	Primária (masc.)	-	1883
	Primária (fem.)	-	1839
Sant'Ana	Primária	-	-

Fonte: Pires de Almeida, p. 70.

Na verdade, os dados de Pires de Almeida, como o próprio autor reconhece na passagem citada no início deste tópico, parecem estar incompletos, se confrontados à informação do Relatório de 1839. Por outro lado, vale mencionar que a referência à escola primária fundada pelos jesuítas em Baturité não havia ainda aparecido nos outros documentos de época, já citados. Ao lado disso, é curiosa a referência à “proporção notável” vislumbrada pelo autor na existência de quatro escolas para meninas e de cadeiras de Latim, considerando “a baixa população do Ceará”.

A despovoação pelo “flagelo da irregularidade das estações; a peste, a seca, a fome e também as discórdias civis” responderiam pelas adversas condições da província, situação da qual “a instrução pública naturalmente ressentiu-se”. Seriam, de fato, a inclemência da natureza e as lutas políticas os entraves principais ao desenvolvimento de um projeto de educação? Ou, não estava ainda posta sua necessidade social e econômica? Estas são perguntas para as quais nem os documentos de época, nem os historiadores que se dispuseram a estudá-los oferecem resposta. Algo iria mudar no contexto do Segundo Reinado, tema que será aprofundado no próximo tópico.

• Segundo Reinado – memória documental fértil

Do ponto de vista educacional, o Império transcorre num ambiente onde muito se fala em mudar a educação, mas poucas coisas se alteram, exceto, talvez, naquilo que diz respeito à esfera de atuação direta do governo central – a educação no Município Neutro (a cidade do Rio de Janeiro) e o ensino superior. As províncias buscam como modelo as idéias ventiladas na sede do Reino. Este movimento se expressa, em primeiro lugar, pela adesão às idéias pedagógicas defendidas pelos formuladores de políticas do período. Exemplo nesse sentido é a proposta de ensino mútuo, através do método Lancaster, que conquista forte adesão nas províncias, como é o caso do Ceará. Também as orientações relativas aos modelos institucionais emergentes, como o Colégio Pedro II, constituem grande fonte de inspiração

para a criação de escolas secundárias. A descentralização, porém, segue seu rumo e os destinos educacionais das províncias não chegam a fazer parte dos interesses hegemônicos na sede do Reino.

Comparando com as fontes utilizadas nos tópicos anteriores, os documentos do Segundo Reinado oferecem muitos elementos para uma compreensão do período. A matéria-prima para análise é de tal riqueza que merece estudo a parte, a ser desenvolvido em etapa posterior de investigação, quando se poderá aprofundar de forma mais detalhada esta fase ainda insuficientemente tematizada pela historiografia da educação no Ceará.

Informações para compor a reflexão aqui apresentada foram buscadas nas leis e nos diversos relatórios provinciais, assim como nos autores que debruçaram-se sobre as promessas, os fatos e feitos da educação cearense neste período¹⁰. Da soma dessas contribuições extrai-se o material para compor um perfil da organização escolar entre 1840 e 1889.

A primeira imagem que se tem da educação cearense no Segundo Reinado é pouco auspiciosa. É o que se pode constatar pela leitura do registro de Primitivo Moacyr, sobre o ano de 1840. Poucas linhas são suficientes para o autor sintetizar o que ocorre:

As mesmas deficiências de informações sobre as escolas primárias devido ao desleixo da inspeção municipal. A mesma dificuldade de mestres. A Escola Normal creada em 1837 ainda não fôra instalada. O presidente Francisco de Souza Martins sugere uma medida de emergencia (...) Continuum vagas as cadeiras de francês, geometria da Capital e outras do interior da provincia. A instrução secundaria faz poucos progressos. A despesa com a instrução pública decresceu um pouco (Op. cit., p. 311).

A década começa com poucos fatos novos, havendo algumas indicações sobre matrículas no relatório do ano de 1841: existem “729 alunos nas 27 escolas providas, e 101

¹⁰Os dados extraídos de leis e relatórios foram obtidos basicamente junto à Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel e ao Arquivo Público do Estado do Ceará. A maioria dos estudos publicados como artigos e livros foi localizada dentre as obras raras do Instituto Geográfico, Histórico e Antropológico do Ceará.

meninas nas 4 para o sexo feminino. As aulas de latinidade, sete, com 49 estudantes” (Id. *ibid.*).

Chama atenção a lei que cria “uma cadeira de ensino mutuo substitutiva da dos meninos”, então, existente (Lei nº 281, de 13 de dezembro de 1842, Art. 1). A legislação anterior, como se observou antes, já apontava o ensino mútuo como a alternativa metodológica a ser adotada nas escolas cearenses. A novidade desta lei não está aí mas, antes, no inusitado de outros artigos que parecem indicar que a mesma é concebida para atender “interesses particulares”. Senão, vejamos: O governo fica autorizado a “prover esta cátedra”, “independente de concurso” (Art. 2);

É igualmente o governo autorizado a fazer a despesa necessária com casa e utensílios que o estabelecimento exigir (Art. 3); e, O professor, além do ordenado atual de professor de primeiras letras, receberá a gratificação de trezentos mil réis, pagas pela mesma fôrma daquelle (Art. 4).

O quinto e último artigo simplesmente revoga as disposições em contrário.

Moacyr comenta que em 1843 retoma-se a discussão sobre a Escola Normal, pedindo-se o restabelecimento desta instituição que havia sido suprimida em 1840. Durante o Segundo Reinado, em meio aos registros de presidentes e diretores da instrução pública sobre a necessidade de uma escola normal para a formação dos professores cearenses, define-se uma solução provisória para o problema. Cria-se, pela Lei n.º 1138 de 1864, a Escola Modelo ou a Escola Pedagógica na Capital.

Concebida como uma escola de ensino secundário, caberia à Escola Modelo oferecer aos candidatos ao magistério público prática pedagógica por seis meses. Adia-se, assim, o propósito da Escola Normal, intenção que somente viria a concretizar-se no final do Império¹¹ (1884). Importa referir, ainda, a solicitação de aumento do número de escolas elementares, bem como os protestos em relação “à irrestrita liberdade de abrir

¹¹ Sobre o ensino normal no Ceará, ver: Castelo (1970), Sousa (1955), Pereira e Silva (2001).

aulas de ensino particular”. O fato mais marcante da educação cearense no período ocorre, porém, no ano de 1844, com a criação do Liceu, fato que repercutiu sobre a vida da província.

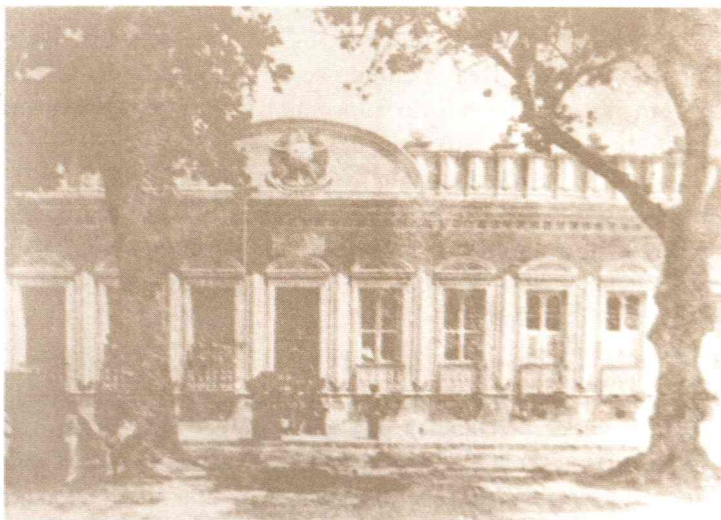
• **Liceu – ao toque do sino, sem chapéu ou chibata**

Em julho de 1844, o presidente José Maria da Silva Bittancourt sanciona lei que assim determina:

Fica creado nesta capital um Lycêo, que se comporá das cadeiras seguintes: philosophia racional e moral; rethorica e poética; arithmetica; geometria; trigonometria; geografia, e historia; latim, francez, e inglez (Lei nº 304, de 15 de julho de 1844, Art. 1).

A idéia de criação de um Liceu já existia há muito¹², vindo a instituição agregar cadeiras já existentes e assumir responsabilidades de inspeção junto às escolas e aos professores de toda a província. Este duplo papel de ensino e de administração geral da instrução pública oferece elementos para que se perceba sua importância no momento histórico que lhe dá origem¹³.

Museu da Imagem e do Som - MMS



Antigo prédio do Liceu, atualmente Secretaria de Polícia do Estado.

¹² Conferir, sobre o Liceu: Castelo (1970), Nobre (1995) e Sousa (1955).

¹³ Maiores esclarecimentos podem ser obtidos em: Resolução nº 501, de 24 de dezembro de 1849, N. 31, Artigos 8, 14, 15 a 18, 20, 21, 25, 28 e 29.

O regulamento do Liceu é aprovado no ano seguinte, sendo inúmeras as disposições sobre seu modo de funcionar (Lei nº 361, de 12 de setembro de 1845). São definidas competências do corpo docente devendo os “professores empregar todo o desvelo no ensino dos seus alumnos” (Art. 5 §1). As referências envolvem minucioso detalhamento de aspectos relativos à definição do ano letivo, carga horária e organização disciplinar, como se pode ver em dois dos artigos sobre o tema:

As lições serão as horas que marcar a congregação, e durarão três horas na aula de latim, duas na de Francez e Inglez, e uma e meia nas outras: em todas estas não se dará mais de uma lição por dia.

Os professores de rethorica, philosophia racional e moral, geometria, historia, darão annualmente dous pontos com espaço de quarenta dias de um ao outro tirados das matérias explicadas, para dissertações por escrito em língua vulgar (Artigos 15 e 17).

A questão disciplinar é outro aspecto que integra as preocupações dos legisladores. As prescrições revelam um modelo escolar pautado na ordem, na obediência e no silêncio, a começar pelo título que trata da matéria – “Da policia das aulas”. O espírito da época parece impregnar o amplo conjunto de dispositivos relativos ao tema:

Os trabalhos do lycêo findarão às horas que designar a congregação, e a abertura das aulas será annunciada pelo toque do sino; feita pela congregação a distribuição das horas aos diferentes professores.

No primeiro dia de aula o porteiro dará assento aos estudantes na presença do professor, segundo a ordem das matriculas.

Os estudantes comparecerão nas aulas à hora marcada, e occuparão os seus lugares debaixo de todo o silencio.

Dez minutos depois o porteiro apontará as faltas em voz alta, para que o professor a possa notar em sua lista.

Dez faltas sem causa, e quarenta ainda que justificadas, fazem perder o anno, isto é, perder a habilitação para exame na matéria daquelle anno. As faltas serão contadas na razão das vezes se não assiste à aula.

No recinto das aulas é prohibido entrar-se de chapêo na cabeça, e andar com bengala, chibata, ou chapêo de sol.

Os professores advetirão os seus alumnos com palavras reprehendendo-os da falta de respeito, etc., e o estudante que, admoestado freqüentes vezes se não cohibir, será participada sua conducta ao presidente da província para o expulsar do Lycêo, se assim entender conveniente pela grande gravidade ou reincidência das faltas (Artigos 31 a 37).

Esses elementos revelam uma concepção pedagógica em sintonia com a visão de escola e de homem do Brasil Império. Do ponto de vista curricular, persiste uma estrutura apoiada no mesmo ideário que vinha se forjando desde os primórdios de nossa educação.

Embora estivesse previsto um amplo conjunto de matérias — “philosophia racional e moral; rethorica e poética; arithmetica; geometria; trigonometria; geografia, e historia; latim, francez, e inglez” — o tempo escolar é voltado, sobretudo, para o ensino de línguas, com a predominância do Latim. É oportuno retomar esta característica, já referida, observando as diferenças de duração entre as diversas disciplinas:

As lições serão as horas que marcar a congregação, e durarão três horas na aula de latim, duas na de Francez e inglez, e uma e meia nas outras: em todas estas não se dará mais de uma lição por dia (Art. 15).

Como se vê, o Latim persiste como a disciplina de maior destaque no ensino secundário. Esta condição de maior *status* perante as demais disciplinas em nada surpreende, mesmo porque é com o Liceu que passa a existir uma escola secundária no mais próprio sentido do termo. Até então, existiam apenas as cadeiras isoladas.

Guardadas as devidas proporções no tempo e no espaço, a criação do Liceu tem importância simbólica e material semelhante à da criação da Universidade Federal do Ceará (UFC), no século XX. É a partir deste marco que as escolas ganham identidade, passando a ser nomeadas não pelos seus mestres (ainda que o recurso à criação de cadeiras prossiga), mas por um nome próprio, algo que se verá de forma mais evidente no tópico seguinte.

A análise permite constatar que o Liceu vem representar um modelo de escola da erudição, da ordem e da disciplina, para onde convergem os filhos da elite cearense. Dados extraídos dos relatórios da Instrução Pública (1855) mostram que nessa fase inicial não são muitos os alunos matriculados. Algo deste movimento pode ser captado no Quadro II, através do registro das matrículas dos dez primeiros anos dessa instituição.

Quadro II
Liceu - Matrículas e Estudantes
1845-1854

Anno	Matriculas	Estudantes
1845	98	66
1846	99	67
1847	102	71
1848	100	68
1849	114	70
1850	148	81
1851	169	92
1852	107	61
1853	152	100
1854	167	112

Fonte: Arquivo Público do Ceará
Relatórios da Instrução Pública (1849-1855)

Cabe observar também outro aspecto bastante presente nos documentos da época: o descompasso entre as matrículas e a frequência, este último indicado no Quadro II por “estudantes”. Esta constatação revela que o Liceu não escapa da prática vigente na época e assinalada em vários relatórios da Instrução Pública: o elevado índice de faltas dos alunos às aulas. Tal situação pode oferecer explicação, embora parcial, a especial atenção dedicada a esta questão no regulamento do Liceu.

Além do importante fato da criação do Liceu, o Segundo Reinado é identificado também pela presença de outras iniciativas marcantes, acrescentando cores diversas ao até então incipiente cenário educacional do Ceará província. Alguns aspectos deste novo quadro podem ser visualizados através dos registros em torno da criação de novas cadeiras, escolas particulares e concessão de bolsas de estudo.

• Cadeiras, educandários e bolsas – a oferta se diversifica, mas não se multiplica

O ambiente do Ceará na segunda metade do século XIX ainda se mostra bastante modesto, como se pode vislumbrar pela ausência de luzes, tanto no sentido físico como simbólico da palavra. A crônica de Raimundo Girão sobre Fortaleza desse período nos permite situar neste ambiente:

Os dez mil habitantes que a compunham viviam em residências de conforto modesto, andando em ruas de areia, salvo poucas, as mais do centro, cobertas de pavimentação de pedras toscas, feitas por calceteiros vindos dos Açores.

Nem por isso era uma cidade triste. Bem ao contrário, o naturalista Agassiz, ao visitá-la em 1859, gostou do seu aspecto, “as casas pintadas dos mais variados tons”, enfim uma cidade sem o ar sonolento de muitas outras cidades brasileiras que visitara (...)

Pela noite, mal quebrando as trevas, uma iluminação pobre, queimando azeite de peixe pelo bico de lampeões de ferro, pendurados às esquinas aqui e ali (1955, p. 50).

Até esta época, poucos, muito poucos, tinham acesso à educação. Esta era privilégio dos jovens que podiam se deslocar para a província de Pernambuco e, lá, ganhar a ilustração que fazia parte da formação das elites sociais e econômicas:

A cultura intelectual era artigo de luxo, privilégio de pequena minoria que pudera recebê-la notadamente no Recife, ouvindo os doutores da Academia de Olinda – padres, bacharéis, funcionários do governo.

A instrução do povo bitolava-se a nível fraco, mais dos portugueses ádvenas do que dos prata-de-casa. Não havia biblioteca e livros somente eram comprados com dificuldades.

Penetravam os meninos no embaraçoso labirinto do abecedário frequentando raras escolas avulsas, montadas rudimentarmente, sem nada que os encantasse (ibidem).

As “raras escolas avulsas” não desaparecem no cenário do Segundo Reinado, antes são reforçadas. Castelo, a propósito, registra uma criação desordenada de cadeiras, ao sabor dos interesses locais e por iniciativas dos deputados. O período compreendido entre 1846 e 1860 é pródigo na proliferação de medidas desta natureza, quando são criadas 87 cadeiras em diferentes locais da província. Deste conjunto, 3 são de gramática latina, 1 de língua francesa, 1 de língua nacional e 1 de desenho no Liceu. Deste total, 23 são destinadas aos sexo feminino, 10 das quais especificadas como de primeiras letras (Op. cit., p. 92-96).

Em Moacyr há uma observação interessante sobre a excessiva criação de escolas:

Em minha opinião tem sido um erro a criação de tantas cadeiras, que a província pelos seus poucos recursos não pode comportar.

Reconheço a necessidade de difundir a instrução elementar, mas a instrução esclarecida e metódica e não inçada de vícios e incorreções, como a que se dá nas nossas escolas do interior por falta de pessoas versadas nas cadeiras de ensino (Op. cit., p. 331-332).

Arquivo Público do Estado do Ceará



Professor corrige Dictado de Português.

A monotonia das escolas que não encantavam aos meninos é quebrada com a criação dos educandários particulares, tema tratado em detalhe por Raimundo Girão (1955). Tomando este autor por fonte, Plácido Castelo também discute o assunto, incorporando outras referências¹⁴ (1970).

Vários educandários são criados em Fortaleza no período: o Ateneu Cearense (1863); o Seminário Episcopal ou Seminário da Prainha (1864); o Colégio da Imaculada Conceição (1865), cujas origens remontam à primeira Casa de Educação e Recolhimento de Meninos Órfãos e Desvalidos da Província (1856), posteriormente extinto e substituído pelo Colégio das Órfãs; o Panteon Cearense (1870); o Colégio São José (1876); o Instituto Cearense de Humanidades, do Padre Bruno Rodrigues da Silva Figueiredo (1879); o Partenon Cearense (1882);

¹⁴ O tema também é tratado por Girão em outros textos. Em alguns casos, nomes de escolas e datas referidas nas três obras não conferem entre si. A leitura sugere pesquisa posterior sobre o assunto.

o Ginásio Cearense (1887); e, a Escola Militar do Ceará (1889), dentre outras. No interior, merece registro a instalação do Seminário de São José do Crato (1875), dirigido por padres lazaristas, e o Ginásio Sobralense (1876).

Além das iniciativas assinaladas, por certo, há de haver aquelas cuja memória não resistiu ao tempo ou foi arquivada em lugar aonde não foi possível chegar o olhar dos dois historiadores que buscaram informações sobre o assunto. Fica como elemento de reflexão a idéia do início de um ambiente de formação intelectual para os filhos das elites. Os colégios eram privilégio de poucos não apenas porque seu número era reduzido mas, também, pelos custos que representavam para uma população de pobres recursos. Até mesmo no Liceu, instituição pública, há cobrança de taxas, como atesta Primitivo Moacyr, ao comentar a lei de criação do Liceu (Op. cit., p. 312).

A propósito do Liceu, cabe observar que à medida que surgem os educandários, estes acabam por fazer-lhe certa sombra. Assim sugerem, pelo menos, comentários que registram o “pasmoso decréscimo de matrículas em que se encontra esta instituição”, em 1864. Tal problema teria sido motivado pela concorrência de alunos do Ateneu (Moacyr, op. cit., p. 337). O movimento de queda é visível em 1863 e 1864, parecendo se recompor nos anos subsequentes.

Quadro III
Liceu - Matrículas, Alunos e Aprovados
1855- 1866

Anos	Matrículas	Alunos	Aprovados
1855	173	126	26
1856	192	123	20
1857	175	122	5
1858	217	123	25
1859	214	116	18
1860	214	114	13
1861	226	104	7
1862	215	114	3
1863	73	56	17
1864	70	49	3
1865	207	140	10
1866	173	92	—

Fonte: Relatório Geral da Instrução Pública do Ceará. 1866.

O exame do Quadro III revela outro aspecto, não menos importante: o pequeno número de alunos aprovados. Tais dados parecem sinalizar uma explicação para o que se chamou de “estado de abatimento quase mortal” do Liceu, a ponto de se afirmar que este, “outrora tão florescente, hoje apresenta um estado de decadência”, chegando mesmo a ser proposto o seu fechamento (Moacyr, p. 343, 344 e 365). O tempo mostrou, contudo, que o Liceu resistiria às crises circunstanciais que sobre ele se abateram, mantendo-se como instituição na qual se formaram importantes lideranças do Império e da República.

Além do crescimento do ensino particular, outro aspecto a destacar no período refere-se às bolsas de estudos – as chamadas “subvenções”. São concedidas a pessoas que, por motivos os mais diversos, dirigem-se ao erário público em busca de apoio financeiro. Um amplo conjunto de iniciativas neste sentido ocorre entre 1841 e 1883. Tais concessões são referidas, uma a uma, por Castelo (1970, p. 73-87), de cujo registro se constata a existência de 42 bolsas nominais e 10 bolsas para meninos desvalidos (1873) no período considerado.

A análise detida das referidas bolsas permite inferir que estas constituem uma expressão clientelista de troca de favores entre deputados e seus afilhados políticos. Aliás, embora esclarecendo que os beneficiários tenham feito jus às concessões recebidas, Castelo bem observa que

variando ou diferindo as condições impostas, as leis resultavam do propósito dos seus autores empenhados em melhorar e favorecer seus protegidos, redundando isso em verdadeiros empréstimos sob a denominação de subvenção (Op. cit., p. 77-78).

Nada é mencionado sobre critérios de concessão, havendo desde bolsas que supõem devolução posterior, como aquelas que são concedidas por três vezes consecutivas a um mesmo postulante. Também a área do conhecimento, o local de realização dos estudos, a duração e os valores variam, caso a caso. Vê-se, assim, como é antiga esta moeda de troca tão utilizada pelos deputados cearenses ao longo da história do Ceará no século XX.

• **Castigos e prêmios – pedagogia que permanece**

Já sabemos, por referências anteriores, que a escola do passado, por certo, inspirou muitos temores às crianças. Avançando no tempo, vamos constatar que o castigo permanece entranhado na cultura escolar da época. A leitura dos documentos legais do Segundo Reinado revela a recorrência deste tema em nossa história. Oscilando entre períodos de maior brandura e de maior rigidez sempre, entretanto, estiveram presentes as punições e recompensas.

Em 1849, os castigos físicos são suprimidos por resolução da Assembléa Legislativa Provincial, sancionada por Fausto Augusto de Aguiar, presidente da Província do Ceará, em texto que assim determina: “Ficão abolidas os castigos phisicos, e para conseguir o adiantamento de seus discipulos empregará o professor os meios moraes” (Resolução nº 501, de 24 de dezembro de 1849, N. 31, Art. 26).

Os meios morais, porém, parecem não ser suficientes já que, pouco tempo depois, os castigos físicos retornam. O dispositivo de 1849 é revogado por Resolução que manda “que os mestres de instrução primaria possuão usar os castigos phisicos por falta de obediência ou desrespeito” (Resolução nº 555, de 27 de novembro de 1851 – Nº 19). Esses castigos físicos não “devem exceder seis palmatoadas em cada dia” (Art. 2º).

A nova lei parece suavizar, embora sem eliminar, as determinações acerca dos castigos físicos. Em título específico sobre os “castigos correccionais” (Lei nº 612, de 15 de novembro de 1852, Capítulo V, Artigos 27 a 30) estabelece que

os professores tratarão seus discipulos com toda docilidade e carinho de pai; tendo principalmente em vista fazê-los compreender e praticar seus deveres antes por amor do que por temor (Art. 27).

Quando necessário punir, prioridade deve ser dada aos “castigos morais” (Art. 28). Os “castigos físicos”, por sua vez, só devem ser utilizados em última instância, nas “faltas graves” (Art. 29). Neste caso, restritos ao número de palmatoadas anteriormente estabelecido.

A pedagogia dos castigos tem sua contrapartida nos prêmios e recompensas. A mesma lei define que punir é tão

importante quanto premiar. Assim, os professores não devem furtar-se a elogiar

boas lições, ao talento e ao bom comportamento dos meninos, devendo todavia guardar muita circunspeção nesses elogios, para que não produzam nos meninos sentimentos de um orgulho mal entendido (Art. 32, § 1º).

O direito a prêmios deve ser concedido apenas em casos de maior destaque, cabendo ao governo oferecer objeto de prêmios, expresso em medalhas de prata (Art. 32, § 2º e 3º).

A Lei n.º 1381, de 23/12/1870, sancionada pelo presidente Joaquim da Cunha Freire, volta a cobrar maior rigor, restabelecendo “o castigo de bolos até doze, e o dobro nas reincidências, dados com força proporcional à idade do menino”. Como se vê, o pêndulo entre castigos e prêmios como estratégia disciplinar do espírito humano mantém-se em movimento oscilante no período.

• Meninos e meninas – diferenças de gênero, número e grau

A escola na Província do Ceará, como no resto do Brasil Império, expressa de forma visível as diferenças entre gêneros. Algumas delas já foram mencionadas, em comentário sobre salários de professores e professoras. Não é apenas neste aspecto que se manifestam as disparidades, mas também em outras dimensões importantes como o próprio acesso das meninas à educação – flagrantemente menor que o dos meninos, tanto em termos do número de escolas, como das matrículas, como é possível visualizar no Quadro IV, que cobre cerca de vinte anos.

Quadro IV
Instrução Primária
Evolução do número de escolas e de matrículas
1845 - 1865

Ano	Sexo masculino		Sexo feminino		Total alunos
	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	
1845	27	1120	3	212	1332
1850	29	1203	9	455	1658
1855	33	1718	12	583	2303
1860	82	4149	30	1255	5404
1865	86	4189	31	1432	5621

Fonte: Arquivo Público do Ceará. Relatórios da Instrução Pública (1849, 1855 e 1863) e Relatórios dos Negócios do Interior (1895 e 1906).

A observação atenta desses números evidencia que o descompasso entre os dados diminui com o passar dos anos. Permanece, entretanto, uma elevada diferença, corroborando um modelo de sociedade que só vai apresentar mudanças significativas na segunda metade do século XX.

A Lei n.º 612, promulgada em 15 de novembro de 1852, é outro elemento importante para compreender as diferenças no modelo de educação concebido para meninos e meninas. Este instrumento legal estabelece uma categorização para as escolas públicas de instrução primária, com distinções entre as de sexo masculino e feminino, onde fica evidente o privilégio deles em relação a elas. Para os homens há escolas em maior número de localidades, professores melhor remunerados e um currículo com maior ênfase científica, como mostra o Quadro V.

Quadro V
Categorias, Salários e Matérias – Diferenças entre Escolas do Sexo Masculino e Feminino

Categoria/classe	Meninos	Meninas
	Categorias de Escolas	
1ª categoria	Fortaleza, Aracati, Sobral e Icó	Fortaleza
2ª categoria	vilas cabeças de comarca: Granja, Ipu, Baturité, Quixeramobim, Tauá, Imperatriz e Crato	Sobral, Aracati e Icó
3ª categoria	cadeiras das vilas que não forem cabeças de comarca	vilas cabeças de comarca, onde as há: Granja Baturité, Quixeramobim Imperatriz e Crato
4ª categoria	cadeiras das diferentes povoações	-
Salários de Professores		
1ª categoria	Rs 600\$000	Rs 500\$000
2ª categoria	Rs 500\$000	Rs 400\$000
3ª categoria	Rs 400\$000	Rs 300\$000
4ª categoria	Rs 300\$000	-
Matérias Escolares		
1ª classe	Ler, escrever e calcular até as quatro operações da aritmética sobre números inteiros, frações decimais e ordinárias; princípios de moral cristã, da religião, do Estado e de gramática da língua nacional	Ler, escrever e calcular até as quatro operações da aritmética sobre números inteiros, frações decimais e quebrados ordinários; princípios de moral cristã, da religião do Estado e da gramática nacional
2ª classe	Noções gerais de geometria teórica e	Elementos da geografia e gramática

continua na próxima página

3ª classe

Elementos da geografia e gramática da
língua nacionalA lei fala apenas em duas classes.
Menciona que além desse ensino as
professoras serão obrigadas a ensinar
as prendas domésticas, próprias de
seu sexo; como coser, bordar e fazer
rendas etc.*Fonte: Lei nº 612, de 15/11/1852, Artigos 1º a 5º e 67.*

É apenas na década seguinte que vai surgir uma preocupação em corrigir este descompasso, quando se determina “que as professoras do ensino primario das cidades, villas e povoações da provincia vençam os mesmos ordenados que os professores” (Resolução, nº 1215, de 26 de agosto de 1867 – Nº 12 – Parágrafo Único). As diferenças entre a educação de meninos e meninas, todavia, permaneceriam por muito mais tempo.

• **Não é por falta de leis...**

Um exame detido da legislação do período mostra uma profusão de ‘promessas’ que não se cumprem. Os relatórios da instrução pública, por sua vez, tendem a revelar um quadro francamente desolador. Comentando esta situação, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil observa que as reformas são feitas visando atender a interesses políticos menores:

Ordinariamente as reformas destes serviços visavam menos algum melhoramento real, do que satisfazer encargos políticos, muitas vezes contrarios a fim ostensivo.

Não se pode duvidar que muitos delles foram sinceros e até convencidos: mas as injuncções políticas tão prementes quão avassaladoras, os desviaram quasi sempre do objectivo colimado (1926, p. 692).

Entre leis e resoluções, o período de 1852 a 1882 é assinalado pela aprovação de um amplo conjunto de instrumentos legais, voltados para temas os mais diversos, como: a extinção do ensino de Latim no Ceará (Lei n. 593, de outubro de 1852); a criação da primeira casa de educação e recolhimento de meninos órfãos e desvalidos da Província (Lei nº 759, de 05 de agosto de 1856); a definição de horários das aulas do ensino primário (Resolução no 1042, de 9 de dezembro de 1862 – no 34 e Resolução nº 1204, de 27 de julho de 1867 – Nº 1); a supressão da cadeira da língua nacional do Lycêo, transferindo a de desenho para o colégio de

educandos (Resolução no 1042 de 9 de dezembro de 1862 – No 34); e, orçamento de receitas e despesas provinciais (Resolução nº 1232, de 3 dezembro de 1867 – Nº 29 e Resolução no 1.264, de janeiro de 1869 - Nº 54), dentre outras. Esta é apenas uma pequena ilustração da febre legal que assinala o período.

Leis e mais leis, todavia, não impedem que o diagnóstico da educação seja expresso sem meios termos em inúmeros relatórios provinciais. O presidente Fausto de Aguiar em pronunciamento à Assembléia Legislativa, em 1850, afirma que

a instrução primária acha-se em estado deplorável (...) É diminuto o número de alunos que frequentam as escolas (...) A este mal (da pouca concurrencia dos alunos á escola) acresce a ser muito acanhada a instrução que nela se dá. Além de ser má a organização do ensino primario entre nós acham-se providos nas cadeiras, pela maior parte, indivíduos completamente inhabeis para as funções do magistério (Moacyr, op. cit., p. 317-318).

A situação prossegue no final do Império. Refere-se ao ano de 1882 a observação de que:

Infelizmente o estado da instrução primaria no Ceará é rudimentar e a esse respeito tudo está por fazer, diz o presidente Sancho de Barros Pimentel. Não são boas leis e excelentes programas que faltam, mas aquilo sem o que nem uma nem outros tem vida: o que falta é o mestre e, portanto, tudo. Salvo raríssimas exceções, o professor primario no Ceará carece mais aprender do que está habilitado a ensinar (p. 373).

Confrontando as opiniões expressas nos relatórios com os elementos antes examinados – a profusão de leis e o reduzido número de matrículas – parece fazer sentido visualizar uma situação de descalabro no campo educacional ao final do Império. Esta imagem, no entanto, se rompe por um outro testemunho de época. Em meio à preciosa memória do período guardada no Arquivo Público do Estado do Ceará, uma prova dá em que pensar. As informações sobre este documento são apenas as que constam no Quadro VI.

Quadro VI
Um exame ao Liceu

Qual o methodo de ensino nas escolas?

Dos quatro methodos d'ensino, individual, simultaneo, mutuo e mixto, está geralmente provado pela experiencia que o melhor é o simultaneo, Segundo o qual, o mestre instrue, ao mesmo tempo, todos os alumnos d'uma mesma classe. As principaes vantagens do ensino simultaneo é, estar o mestre sempre em relação directa com os discipulos, passando as lições, tomando-as, corrigindo os themas e finalmente presidindo em todos os exercicios. Acresce que, essas relações directas, que no methodo individual nao podem ser senão d'alguns instantes adquirem aqui uma duração, que as faz verdadeiramente uteis; porque se os alumnos d'uma classe recebem em comum a mesma lição, cada um d'elles fica em contacto immediato com o mestre, tanto tempo, Quanto a classe inteira. Este methodo faz com que reine na escola uma continua êmulção e favorece singularmente a ordem e silencio.

Sala dos exames no Lyceo da cidade da Fortaleza

20 de maio de 1875

Maria Bemvinda d'Andrada

A fala da professora mostra sintonia com novas propostas de ensino do Segundo Reinado, as quais substituiriam aquelas da Regência, onde o ensino mútuo fora a concepção predominante¹⁵. Na idéia da relação direta entre mestre e discípulos, pareciam estar guardadas as primeiras sementes de uma pedagogia que somente iria encontrar solo fértil para florescer muito mais tarde quando, com Lourenço Filho, o

¹⁵ Contrapondo-se ao ideário pedagógico proposto na Regência, o Segundo Reinado se caracterizaria pela defesa do método simultâneo e do método individual. Quando não se pudesse usar o método individual, os professores estavam obrigados a observar o método simultâneo. No ensino individual, o professor deveria fazer ler, escrever, calcular, etc. seus discípulos separadamente, uns após outros, devendo contudo combiná-lo com o ensino mútuo, em respeito aos alunos mais adiantados. No ensino simultâneo, o professor deveria fazer participar, a cada lição, todos os alunos capazes de recebê-la, dividindo-os em várias classes (Lei n° 612, de 15 de novembro de 1852, Art. 6° e 8°).

ideário escolanovista chegaria ao Ceará. Este novo ambiente educacional, propício a tantas mudanças, será examinado em maior detalhe no capítulo 3. Como síntese deste que, ora se encerra, vale a pena examinar os dados sobre a educação no Ceará mostrados por Pires de Almeida, observador insuspeito, analista do contexto educacional do Império.

Segundo informações que, ao que tudo indica, são de 1888, para uma população de 1.204.000 habitantes, o Ceará tinha 205 escolas públicas de instrução primária, com 8.523 alunos matriculados (4.622 meninos e 3.901 meninas) e 31 particulares, com 870 alunos (765 meninos e 105 meninas). A instrução secundária e superior, por sua vez, abrigava 1 liceu provincial – o Liceu – com 108 rapazes matriculados; 4 cursos isolados (73 rapazes); 1 colégio particular (171 moças); 2 cursos particulares (302 alunos, sendo 280 rapazes e 22 moças); 1 escola normal (23 moças); e, 1 Seminário Menor (103 rapazes) (Op cit., p. 281-282). Como se vê, era pouco. Este pouco, porém, foi tudo o que resultou da tradução das ‘promessas’ em ‘feitos’.

Reportando-se à situação nacional, sentença Azevedo: “a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada” (Azevedo, op. cit., p. 76). Como parte deste contexto maior, o Ceará expressaria uma imagem semelhante e, talvez, agravada por suas próprias dificuldades. Tampouco despertaria qualquer atenção na sede do Brasil Império. Nem mesmo o Relatório sobre a *Instrução Pública em Diversas Províncias do Norte* (1852), sobre a viagem de Gonçalves Dias ao Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande, Paraíba, Pernambuco e Bahia, dá conta do que ocorre na esquecida província. A única referência à educação no Ceará neste documento é uma comparação quase acidental com as demais províncias quanto à organização do currículo dos Liceus (Pires de Almeida, p. 335-365). Tão a margem das ‘promessas’ e ‘feitos’ da província se manteve o relatório citado que, não houvesse outros registros a confirmar a passagem do poeta pelo Ceará, caberia a dúvida.

Capítulo 3



(1889-1930)
Educação republicana



Retomada de idéias reformistas: nasce uma educação republicana

Há dias oiço falar que V. Excia., olhando com extremado carinho para o ensino público, projeta reformar a instrução primária, que diga-se a verdade, se acha, entre nós, mui cuidadosamente desorganizada.

(Sousa Pinto, 1920, em 'Ligeiras Considerações sobre o Ensino Primário no Ceará').

Em estudo sobre a história do analfabetismo no país, Ana Maria Freire faz uma observação que sintetiza o ambiente educativo do alvorecer da República no Brasil:

Liquidado o Império, a educação, como um todo, permanecia mais a nível de discurso do que sua efetivação e sistematização (...) Estava estabelecida a res-publica, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais (1993, p. 173).

A imagem de Freire bem expressa o momento vivido entre o final do século XIX e o início do século XX. A educação ainda é privilégio de muito poucos. O testemunho de alguém que frequentou a escola daqueles idos tempos sugere quem eram seus alunos e o que lá faziam. Vejamos o que conta um dos entrevistados de Celeste Cordeiro (1996), em seu belo livro sobre a infância em Fortaleza no início do século XX:

Ninguém tinha interesse em se alfabetizar, o interesse maior era em viver, brincar e trabalhar, mas, em todo caso, as famílias de classe média botavam os filhos na escola (...) Era um ensino muito rudimentar, era apenas o ensino das primeiras letras, depois a sila-

bação e então a leitura. Depois havia ainda a tabuada que era uma espécie de aritmética inicial.

A gente aprendia cantando. As escolas se transformavam numa espécie de escola de canto (Entrevista com Luiz Sucupira – p. 132-133).

O depoimento ilustra que a simples passagem do Império para a República, por si, não muda as circunstâncias educativas. É verdade que a idéia de uma nova ordem política traz novas concepções, como se pode constatar a medida em que o país deixa para trás a condição anterior. Este processo, contudo, não avança em linha reta. Mais ainda, se considerarmos a forma trôpega como este movimento de passagem se dá. Para compreender o cenário no qual vai se firmando o ideário de uma educação republicana, é necessário olhar para o contexto político onde tudo isto ocorre.

3.1 República – comédia de absurdos?

Embora os germes da República começassem a ser plantados desde muito antes¹, este momento político parece iniciar por vias transversas. No dizer de um intérprete do período, a República nasce como uma verdadeira ‘comédia de absurdos’. Até poucos dias antes da proclamação, as idéias republicanas não pareciam ainda estar nas ruas. É o Exército, e não o Partido Republicano, que está à frente do movimento. Seu líder, o Marechal Deodoro da Fonseca, não apenas é grande amigo do Imperador, como um monarquista. O mesmo ocorre com o Ministro da Fazenda do Governo Provisório, Rui Barbosa, que não chega a ser um financista (Basbaum, 1986b, p.13).

É um período agitado. Marcado por trocas de presidentes e sentimentos de insatisfação. Mesmo representando o advento de idéias democráticas e federalistas, a Primeira República não deixa de receber fortes influências das antigas oligarquias rurais e seus coronéis. Não por acaso, foi chamada de Velha República. Nela conviveram forças contraditórias que deram origem a conflitos diversos, tanto no interior (Canudos e Contestado) como nas cidades (Revolta da Vacina e Revolta da Chibata).

¹ Dois exemplos neste sentido são a divulgação do Manifesto Republicano, em 1870, documento assinado por intelectuais, profissionais liberais e políticos, em defesa de um governo presidencialista, representativo e descentralizado; e, a fundação do Partido Republicano Paulista (PRP), em 1873.



Alegoria representando a República.

As exportações mantêm a riqueza e o poder das oligarquias. Com o passar do tempo, todavia, também estas sofrem desgaste, dando origem a movimentos diversos de insurreição que acabam por desaguar na Revolução de 30. As revoltas tenentistas de 1922 (os Dezoito do Forte de Copacabana, no Rio de Janeiro) e de 1924 (o movimento de rebelião militar contra o poder constituído entre 05 e 27 de julho, em São Paulo) e a Coluna Prestes (1925-1927) assinalam esta passagem conturbada de nossa história.

A insatisfação contra o poder constituído, que cresce com o avançar do Estado republicano, agrega outros sujeitos sociais. Além dos militares, participam desse movimento representantes das oligarquias dissidentes e da classe média urbana descontente. Também nesse período surgem os partidos e jornais operários, expressando novas formas de organização social. É de se registrar, porém, que a Revolução pensada pelos “tenentes revolucionários” e “oligarquias dissidentes” deveria ocorrer, nos marcos formais da democracia liberal, de reforma do Estado burguês, objetivando modernizá-lo para o desenvolvimento do capitalismo (Souza, 2000, p. 294-295). Com isto, o que se dá é uma revolução dentro da ordem, onde algo se muda para não mudar tudo.

Cabe lembrar que a República traz consigo exigências de uma organização política e institucional capaz de sepultar a ordem imperial. A primeira constituição republicana é de 1891. Nela estão inscritos princípios federalistas que contribuem para aumentar o poder e a autonomia das antigas províncias, agora, Estados. Isto não significa uma redução completa do poder central, o qual se mantém através do controle sobre “as melhores fontes de renda, a defesa nacional, as relações exteriores, ou seja a preponderância política” (Farias, op. cit. p. 116) O poder dos Estados, por sua vez, é exercido pelo controle da máquina administrativa, dominada por grupos oligárquicos. Aos governadores,

então chamados presidentes, é assegurada autonomia para contrair empréstimos no exterior, cobrar impostos (inclusive sobre exportação), organizar sua constituição local, administração, serviços públicos, sistema escolar, forças policiais, etc (Id. Ibidem).

Além do tom federalista, a Constituição de 1891 elimina o Poder Moderador, mantendo os três poderes tradicionais; instituindo o voto direto, descoberto e reservado aos homens maiores de 21 anos e a separação entre Estado e Igreja. As implicações desta primeira carta republicana serão examinadas neste capítulo. Antes, porém, é oportuno conhecer o panorama cearense sob a vigência deste novo quadro político.

3.2 Ceará – o poder das oligarquias

Imerso no cotidiano da administração provincial e das lutas internas entre os representantes das velhas oligarquias, o Ceará é

tomado de surpresa pela chegada da República. Afastadas do poder pelo fim do Império e a dissolução dos partidos, em pouco tempo, entretanto, as antigas elites se recompõem. Em fevereiro de 1891 é eleito o Congresso Constituinte Cearense, instalado em maio. Em junho do mesmo ano, é promulgada a primeira constituição do Estado. Segundo Bonavides,

teve essa Constituição existência significativamente efêmera: durou apenas um ano e vinte e seis dias, refletindo assim a instabilidade institucional e a surpresa da nova ordem política a que a antiga Província havia sido submetida. (Ceará. Assembléia Legislativa, 1984, p. 4). Seria substituída por nova Carta, em julho de 1892.

Nos primeiros anos da República, o governo é ocupado por vários titulares até que, em 1896 é eleito Nogueira Accioly. A “oligarquia acciolina representaria uma fase política de dominação autoritária, nepótica, despótica, corrupta e monolítica”, que se estenderia até 1914. Entre 1900 e 1904, o Estado tem por presidente Pedro Borges que, nas palavras de Farias, representa um “governo fantoche” (Op. cit. p. 123).

Accioly é deposto por movimento onde seus opositores aliam-se a forças populares, que já não suportam os desmandos do presidente e daqueles que lhe são próximos. O candidato da oposição, Franco Rabelo, vence as eleições, mas não cumpre seu mandato na íntegra, sendo deposto em 1914. A partir de então, revezam-se no poder as



Passeata das crianças, 1912.

tradicionais forças políticas, alternando o governo entre representantes dos partidos conservadores e democrata.

Destaca-se no período a Questão Religiosa, que se traduz no embate entre os setores tradicionais do clero e aqueles mais comprometidos com a população pobre. O fenômeno de Padre Cícero é uma expressão desse conflito. Outro aspecto a mencionar é a emergência de um operariado cearense que, embora com dificuldades de organização, agrupa-se em várias agremiações. Do ponto de vista cultural, merece registro a criação da Padaria Espiritual (1892-1898), movimento irreverente, criativo e irônico que agrega intelectuais e artistas. O notável senso de humor dos ‘padeiros’ desafia os valores da época, como se pode ver por alguns dos itens de seu programa:

O padeiro [membro do grêmio] que for pego em flagrante delito de plágio ou que durante uma semana não disser uma pilhéria de espírito deve pagar café e charuto para os demais; o padeiro que por infelicidade tiver um vizinho aprendiz de clarineta, piston ou qualquer instrumento irritante, deve dar parte disso à padaria, que trabalhará para por termo a semelhante suplício; são considerados, desde já, inimigos naturais do padeiro — o clero, os alfaiates e a polícia. Nenhum padeiro deve perder a ocasião de patentear o seu desagravo a essa gente (Farias, op. cit. p. 125)².

A Padaria Espiritual, não é o único fato marcante da vida cultural cearense no início da Primeira República. São do mesmo período a Academia Cearense (1894) e o Centro Literário (1894). É neste ambiente caracterizado por uma incomum combinação entre elementos de conservação e de mudança que vão nascer as propostas de educação da Primeira República. Refletindo o contexto, pleno de contradições, vamos encontrar uma organização escolar que, de uma maneira geral, está mais presa ao passado que à formação de um novo tipo de homem. Tal processo, todavia, não é linear.

A década de vinte, com toda sua efervescência política e cultural, vai gerar condições propícias àqueles que, talvez, sejam os movimentos mais marcantes do século XX. A educação não fica à margem deste processo. A despeito das promessas que não se cumprem, ou de seu conservadorismo, fatos e feitos importantes marcam este cenário. O Ceará é também intenso laboratório de experiências que vão dar forma e conteúdo às iniciativas de renovação

² Sobre o assunto, conferir: Viana (2002, p. 24-31).

da educação. Começamos por tecer um breve panorama do contexto educacional brasileiro no período para, depois, passar ao exame da situação cearense.

3.3 Educação na ordem republicana – novas promessas de reforma

Enquanto *res-publica* – coisa pública – a República, em princípio, deixa para trás a formação do súdito, trazendo a idéia da formação do cidadão, do homem público. Segundo Luzuriaga, cuja classificação mencionamos no capítulo introdutório, a educação pública nacional é aquela que se realiza ao longo do século XIX. “Seu objetivo é a formação do cidadão, a educação cívica e patriótica do indivíduo, que tem um caráter essencialmente popular, elementar, primário” (1950, p. 10).

Como deixamos claro desde o início da reflexão, esta nomenclatura se apropria apenas parcialmente ao exame da realidade educacional brasileira. Além da não correspondência em termos temporais, o caráter essencialmente popular, elementar, primário desta educação só se manifesta mais tarde, numa segunda fase da condição republicana. A preocupação com a educação cívica e patriótica do indivíduo, entretanto, está presente em muitos elementos do ideário pedagógico do período.

Os conturbados tempos da Primeira República trazem com eles anseios de mudança na educação. Inúmeros são os projetos de reforma concebidos no período: Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma Eptácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luis Alves (1925). Tais propostas nem sempre correspondem a um conjunto orgânico de medidas, mas antes a decretos com o intuito de reformar aspectos específicos relativos à organização do ensino. Como a República mantém a responsabilidade do governo central para com o ensino superior e a instrução primária e secundária no Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro), a maioria das iniciativas atinge os Estados apenas de forma indireta.

O conjunto de medidas que veio a ser conhecido como Reforma Benjamin Constant diz respeito à aprovação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (De-

creto nº 981, de 8 de novembro de 1890), do Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890) e da criação e aprovação do Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1232-G, de 2 de janeiro de 1891). A Reforma Epitácio Pessoa aprova o Código de Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901) e o Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901). A Reforma Rivadávia Corrêa aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República (Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911) e o Regulamento do Colégio Pedro II (Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911). A Reforma Carlos Maximiliano reorganiza o ensino secundário e o superior na República (Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915). A Reforma João Luís Alves, também conhecida como Lei Rocha Vaz ou Luís Alves Rocha Vaz, estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências (Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925). Como se vê, o inventário dos anseios de reforma é amplo³. Sua tradução em práticas, nem tanto.

O Congresso Nacional Constituinte instala-se um ano depois da Proclamação da República. Em valioso estudo sobre o governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca e o Congresso Constituinte de 1890-1891, Cury observa que:

A educação apareceu nos debates constitucionais de vários modos. Mas deve-se destacar dois pólos em torno dos quais ela circulou: a instrução pública enquanto organização e a liberdade e laicidade do ensino enquanto distintivos da administração pública e privada, respectivamente.

Contudo, a constituinte era federal e dada a consciência da autonomia dos estados e a tradição da competência provincial com a instrução primária, este assunto ficou, em parte, como consensualmente atribuído às assembléias estaduais constituintes (2001, p. 257).

Como já vimos neste capítulo, a primeira constituição republicana é de base federalista, concedendo “a mais absoluta autonomia aos Estados” (Silva, p. 29). O desdobramento óbvio para a edu-

³ Para aprofundar o conteúdo das propostas de reforma da Primeira República no país, ver: Nagle (1976), Ribeiro (op. cit.) e Freire (op. cit.).

cação, portanto, é o aprofundamento do processo de descentralização iniciado no Império.

A Constituição de fevereiro de 1891 define como atribuição do Congresso Nacional “legislar sobre (...) o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União” (Art. 34, inciso 30). Suas responsabilidades limitam-se à esfera da União. Tem ainda a incumbência de

não privativamente: animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências (...) sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal (Art. 35, incisos 2º, 3º e 4º).

Palavras como “animar” e “não tolher” sinalizam o pouco que terá o Congresso a deliberar sobre a educação no resto do país durante a República Velha.

Caracterizando-se a nova Carta Magna pela separação entre Estado e Igreja, outro aspecto a destacar no que se refere à educação é a laicidade do ensino, dispondo o texto que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Art. 72, § 6º).

A dualidade dos sistemas, traduzida na configuração de um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas estaduais, com escolas de todos os tipos e graus, segundo Azevedo (Op. cit.) estimularia a reprodução de um sistema escolar organizado em moldes tradicionais e de base livresca. Não há ainda no país uma mentalidade de pesquisa, senão por iniciativas individuais e esparsas como o Instituto Agrônomo de Campinas e a Escola de Manguinhos, que iniciou seu funcionamento como uma instituição de ensino. Do mesmo modo, não se coloca uma preocupação explícita com a formação de quadros para o magistério, adiando para a década de vinte o início da renovação, que culmina com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova e a publicação de seu Manifesto, em 1932, tema a ser tratado no Capítulo 4.

Os dados sobre analfabetismo no país mostram uma presença de 85% de analfabetos em 1890, proporção que diminui para 75% em 1900, mantendo-se nos mesmos níveis em 1920. Segundo Ribeiro, os indicadores sobre o ensino primário no período são discrepantes não havendo informações precisas. O que se constata é

uma “ampliação deste nível de ensino cujo atendimento mais que duplicou” (Op. cit. p. 57). A mesma autora observa que, entre 1907 e 1912, a presença do setor privado no ensino secundário e superior aumenta, enquanto a do setor público diminui.

Os números expressam a permanência do elitismo gerado pelas condições que propiciaram o afastamento das camadas populares do acesso à escola. O depoimento de Afrânio Peixoto (1923) referenda o caráter excludente da educação no início do século XX:

Sobre a formação das elites (...) no Brasil se está processando a seleção dos incapazes feita pelo ensino secundário; na escola primária o filho do rico, irmanado com o pobre, são bons e maus alunos, mas como o pobres são infinitamente mais numerosos, se tem numerosos alunos maus, tem também muitos bem dotados: digamos, se em 10 ricos há um aluno inteligente, em 90 pobres haverá 9 alunos iguais a esse rico (...). Vai começar o ensino secundário. Mas o pobre não pode freqüentá-lo; o liceu, o ginásio, o colégio custam caro. Os 90 pobres vão para as fábricas, para as lavouras, para a mão-de-obra. Os 10 ricos, esses farão exames, depois serão bacharéis, médicos, engenheiros, jornalistas, burocratas, políticos, constituirão a elite nacional; (...). Mas como nesses 10 apenas 1 é inteligente, essa ‘elite’ tem apenas 0,1 de capacidade (Apud. Ribeiro, op. cit. p. 88).

Com todas as contradições que expressa, contudo, a Primeira República é palco de inúmeros elementos novos em relação ao Império⁴. À ebulição de forças traduzida nos movimentos políticos e culturais do período vai corresponder um protagonismo de novo tipo no campo educacional. Surgem os educadores de profissão, que criam a Associação Brasileira de Educadores (ABE) e realizam as primeiras conferências nacionais de educação. Em 1926, é realizado o primeiro Inquérito da Instrução Pública, em São Paulo.

Deixando de lado os muitos anúncios de reformas que não se cumprem, iniciativas concretas são desencadeadas em vários pontos do país. Os Estados configuram-se como expressão de um ambiente para que as reformas de fato aconteçam. São Paulo, Rio de Janeiro, Minas, Bahia, Pernambuco e Ceará protagonizam iniciativas nesse sentido.

Esse ambiente propicia circunstâncias favoráveis ao amplo movimento de busca de renovação nacional da década de 30. Se

⁴ Para uma visão mais completa acerca deste intenso período, conferir: Nagle (1976).

com o início da República tudo parece que vai manter-se da mesma forma, com o passar dos primeiros anos, criam-se condições para gerar algumas mudanças significativas no campo educacional. Como o Ceará não escapa a este movimento, passemos, então, ao exame do que aqui ocorre no período.

3.4 Educação cearense no início da República – velhos padrões e sopro de reforma

Para compor um perfil da educação cearense neste período, utilizamos fontes já adotadas na elaboração dos Capítulos 1 e 2, a exemplo dos relatórios dos presidentes da instrução pública e da legislação. Recorremos também a estudos que focalizam a educação na Primeira República. Alguns foram escritos por protagonistas do período, como os textos de Thomaz Pompeo de Sousa Brasil (1926, p. 715-740), de Sousa Pinto (1939, p. 79-101), de Joaquim Alves (1954, p. 129-142) e de Moreira de Sousa (1955, p. 111-132). Outros trabalhos consultados foram produzidos com maior distância no tempo. É o caso da dissertação de Raimundo Frota de Sá Nogueira, *A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará* (2001); do livro de Celeste Cordeiro, já referido, *Brinquedos da memória* (1996); e, da tese de Maria Juraci Maia Cavalcante, *João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará* (2000). A estas contribuições somou-se a leitura de matérias publicadas em jornais da época. Da costura entre estes diferentes elementos procuramos delinear uma imagem de como se constitui a organização escolar no período. Começemos por fazer algumas referências às primeiras constituições do Ceará.

Como vimos antes, o Ceará teve duas constituições no alvorecer da República. A gratuidade da instrução primária e a liberdade de ensino estão incluídas em ambas as cartas⁵. Com relação ao primeiro aspecto, é interessante notar que Bonavides assinala tratar-

⁵ Assim está definida a gratuidade nos dois textos: *A instrução primária será gratuita nas condições e pelo modo que lei estabelecer* (Constituição de 1891, Art. 95); e, *A instrução primária será gratuita, inclusive o ensino elementar das artes e ofícios* (Constituição de 1892, Art. 132). *condições e pelo modo que lei estabelecer* (Constituição de 1891, Art. 95); e, *A instrução primária será gratuita, inclusive o ensino elementar das artes e ofícios* (Constituição de 1892, Art. 132).

se de “dispositivo avançado em matéria social”. Segundo o constitucionalista, este é um princípio que

a Constituição cearense de fins de século XIX já consagrava, em contraste com o grave recuo liberal individualista e burguês contido na silenciosa Constituição Federal de 91 (Op. cit., p.5).

Em sintonia com o ideário de uma “educação pública nacional”, voltada para o desenvolvimento do civismo e do patriotismo dos indivíduos, determina-se que “os professores das escolas do Estado expliquem aos alumnos o assumpto dos dias de festa nacional, e manda que seja obrigatória a leitura da Constituição nas mesmas escola” (Decreto nº 171, de 23 de março de 1891). A partir da promulgação do referido decreto, a leitura da Constituição da República Federativa do Brasil passa a ser obrigatória aos alunos.

A leitura dos relatórios dos presidentes e da instrução pública do período sugere que o início da República não inspira novos rumos para a educação. O conteúdo dos documentos parece oscilar entre um tom de denúncia do estado em que se encontra a instrução pública e uma crença no poder mágico das reformas.

O general José Clarindo de Queiroz, que se mantém na presidência por pouco tempo (1891-1892), considera que a educação está proporcionalmente “mais retraída” em 1891 que em 1881, expressando um crescimento de apenas 6,4% em dez anos. Na mensagem ao Poder Legislativo de 1893, seu sucessor, José Freire Bezerril Fontenele (1892-1896), observa que “a reforma da instrução pública é problema atualmente quasi insolúvel, atendendo ao determinado número de relações egoísticas a satisfazer”. A segunda parte da frase do dirigente tem algo de estranho. Quer o dirigente sugerir que o atendimento a interesses políticos clientelistas impede a solução dos problemas da educação? É provável. Tal hipótese parece se confirmar pela leitura de um dos autores que escrevem sobre o período e identifica a presença de interesses políticos na tomada de decisões sobre a educação:

Tem-se sempre apresentado, como sendo o principal entrave do desenvolvimento do ensino, as condições vexatórias do erário público; mas quem se der ao cuidado de pesquisar, com minúcias, as nossas leis de meios, constatará que de todo assim não é.

Nelas encontrará gastos supérfluos, com serviços de existência duvidosa, ou cuja única razão de ser é o dar pensão a protegidos da política.

Verdade dura, mas verdade verdadeira, que toda gente sabe, porem que só se comenta à surdina, por que ninguém quer ver o seu nome inscrito no index fatídico do pachá do momento (Pinto, op. cit. p. 79. Grifo nosso).

Nogueira Accioly, que como ressaltado antes, usou de mão de ferro para governar e favoreceu interesses de parentes e afilhados políticos, apresenta em suas mensagens uma visão positiva do estado da instrução pública. Parece que, com ele, tudo vai bem, muito embora os dados mostrem que não. Nas palavras de Sousa Pinto, seu sucessor, Pedro Borges (1900-1904), nada fez, exceto por suprimir cadeiras que se encontravam localizadas “pelo favoritismo político em sítios, fazendas e outros lugares, para o fim exclusivo de dar emprego às protegidas de chefes políticos”, no que, segundo o autor, fez bem (Op. cit. p. 81).

Com o retorno de Accioly ao cargo de presidente (1904-1912), seu poder de mando outra vez se expressa. Continua “a fazer literatura em suas mensagens, sobre a instrução pública, sem contudo tomar as medidas necessárias ao seu desenvolvimento, e a capital passou novamente a possuir cadeiras de arraial” (Ibidem). O comentário indica evidente descrença na forma de conduzir os destinos da instrução pública sob a vigência da oligarquia Accioly.

É possível que o autor pertencesse a grupo político de oposição a Accioly. Em seus comentários à administração de João Tomé de Sabóia e Silva (1916-1920), a análise muda de tom, passando da crítica para o elogio: o ensino primário mereceu esmerado cuidado. Conforme palavras do presidente na última mensagem de seu brilhante período, o fato de não ter feito o prometido se explicaria pela angustiada situação financeira do Estado. Assim, a despeito das boas intenções, tal como ocorre com seus antecessores, “não foi possível ao presidente João Tomé efetuar uma reforma radical da instrução primária” (Idem, p. 85). Isto só aconteceria com o governo de Justiniano de Serpa (1920-1923), quando é concebida a reforma de 1922. Antes de discuti-la, porém, há outras questões por tratar.

• **Instituições marcantes – sinais de crescimento e diversificação**

Como vimos no Capítulo 2, a segunda metade do século XIX é marcada pela emergência de instituições com identidade própria. É o caso do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que ins-

pira a criação de entidades semelhantes nas diferentes províncias, como ocorre com o Liceu do Ceará. A Primeira República é assinalada pela permanência de algumas dessas escolas (públicas e particulares) que nasceram sob o signo do Império, mas também pelo surgimento de instituições voltadas para novas modalidades de oferta. É o caso das escolas militares e outras iniciativas de formação profissional, assim como das primeiras escolas de ensino superior.

Coleção Oficina de Projetos



*Prédio do Liceu
na Praça Gustavo Barroso.*

Escolas públicas

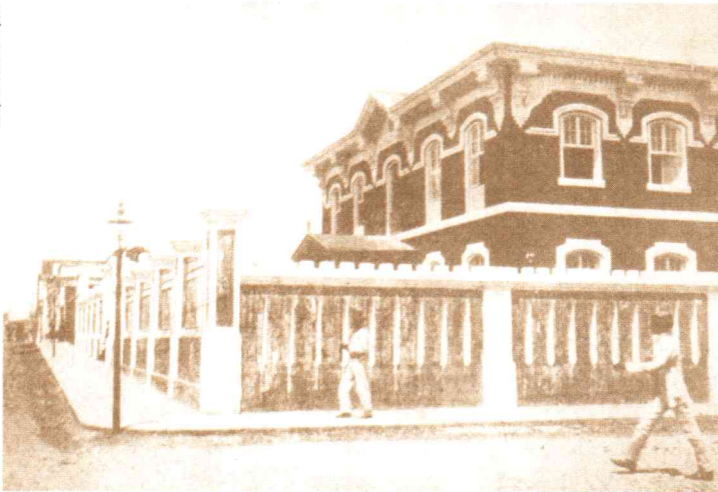
No campo da educação pública persiste a busca de um padrão de ensino de boa qualidade, cujos exemplos são o Liceu e a Escola Normal. Em 1894, é inaugurada a sede própria do Liceu no governo do Coronel José Freire Bezerril Fontenele (1892-1896). Mantendo-se como a instituição de maior destaque no campo educacional, suas matrículas persistem sujeitas a oscilações. Entre 1899 e 1900, por exemplo, há um decréscimo de 709 para 574. Segundo o testemunho da época, tal fato

se explica pela redução que fez no regulamento, no prazo para as matrículas, como também pela proibição absoluta das prorrogações que eram toleradas e das matrículas adventícias em qualquer

período do ano letivo cuja prática prejudicialurgia extirpar (Relatório de José Pompeu Pinto Accioly, 1900, Instrução Pública: Fonte: Arquivo Público).

A Escola Normal é uma aspiração antiga que somente se concretiza ao final do Império (1884). De início, com o nome de Escola Normal do Ceará, é instalada na Praça Marquês de Herval (que viria a chamar-se José de Alencar). Esta instituição nasce com um prédio próprio, característica incomum nas escolas da época. Suas primeiras instalações estão situadas ao lado do teatro José de Alencar, onde funciona hoje o IPHAN-Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Pereira e Silva, 2001, p. 59). Durante o governo de Justiniano de Serpa, quando são desencadeadas as reformas da instrução pública, das quais trataremos adiante, a Escola Normal transfere-se para o local onde atualmente funciona o Colégio Estadual Justiniano de Serpa. Anos mais tarde, iria para o Bairro de Fátima (Castelo, 1970).

Coleção Oficina de Projetos



Antiga Escola Normal, localizada na Praça Marquês de Herval, atualmente Praça José de Alencar.

Ao ser implantada, a Escola Normal orienta-se pelas diretrizes expressas na legislação concebida nos anos anteriores a sua efetivação (Lei n.º 1790, de 28 de dezembro de 1878; Regulamento da Instrução Pública de 1881). Somente no ano seguinte (1885), é expedido o primeiro Regulamento da instituição. O curso ofertado nessa fase inicial, de caráter profissionalizante, “tem como base

uma organização curricular propedêutica, centrada nas grandes áreas de conhecimento” (Pereira e Silva, 2001, p. 65).

Em seus primeiros anos a Escola Normal não tem ainda a estatura que viria a adquirir com o movimento de renovação da década de vinte. Ao fazer um balanço do cenário educacional cearense nas duas primeiras décadas do século XX, Nogueira (2001) apresenta o seguinte quadro:

A situação da educação pública, sobretudo do magistério primário, era lastimável. A professora, salvo raras exceções, saía da Escola Normal não graças ao seu saber ou ao seu bom desempenho, mas fabricada pelo protetorado político (...) um dos grandes males que nos legou o governo Nogueira Acioly. Formavam-se professoras semi-analfabetas, sem preparo efetivo.

O papel dessas professoras era simplesmente presenciar, durante duas horas, os meninos na sala de aula, ou permitir que eles “fossem lá fora” para suas necessidades fisiológicas. Permanecia assentada à mesa, enquanto os alunos estudavam a Carta de ABC, a tabuada e a Cartilha Nacional. Os discentes que usavam a Cartilha Nacional o faziam calados, mas a Tabuada e a Carta de ABC eram cantadas. Conheciam-se uma escola pública a uma certa distância, ao se ouvir aquela toada do estudo da Tabuada ou da Carta do ABC (p. 89).

O trecho selecionado, embora um tanto extenso, oferece um retrato da situação do ensino normal no Estado. Confirma o relato de Luiz Sucupira, apresentado no início desse capítulo, sobre a imagem de uma “escola de canto” resultante, talvez do reduzido investimento na formação dos professores, assim como na educação pública destinada a maior parte da população.

Ao longo de sua trajetória a Escola Normal recebe várias denominações: Escola Normal Pedro II (Lei n.º 2260, de 28 de agosto de 1925), seu segundo nome; Escola Normal Justiniano de Serpa (Decreto-Lei n.º 122, de 2 de março de 1938); Instituto de Educação (Decreto-Lei n.º 2007, de 7 de fevereiro de 1947); e, no final dos anos 50 recebe sua atual denominação, Instituto de Educação do Ceará (Lei n.º 8559) (Pereira e Silva, 2001, p. 143).

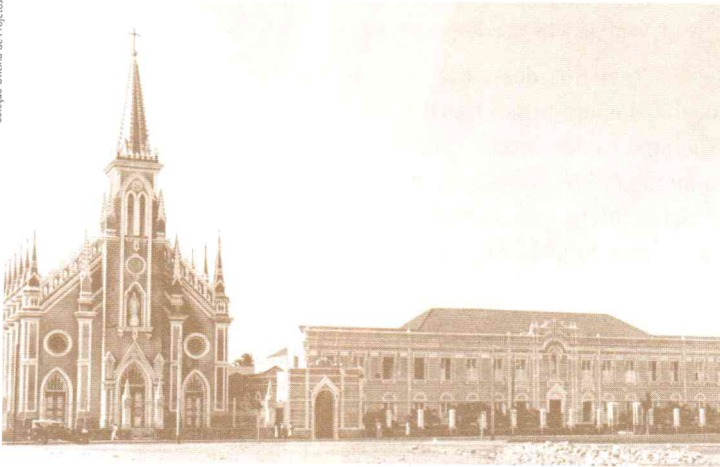
Escolas Particulares

No campo das escolas particulares, o registro de Raimundo Girão sobre as “casas de ensino que mais se projetaram na crônica edu-

cacional de Fortaleza (1955) destaca: o Instituto de Humanidades, do Cônego Vicente Salazar e do professor Antônio Augusto de Vasconcelos (1892); o Instituto Miguel Borges (1900); o Externato Colombo, onde estudou o próprio Raimundo Girão (1902); e o Instituto de Humanidades, do Prof. Joaquim da Costa Nogueira (1904).

No conjunto das casas de ensino do início do século XX, chama atenção o caráter inovador do Instituto de Humanidades do Prof. Nogueira – que procurou desenvolver um ensino voltado para “atrair o real interesse do aluno e prendê-lo ao estudo, habituando-o, prazerosamente, à exação dos deveres escolares” (...). O corpo docente afinava com essa pedagogia intuitiva e leve (Girão, 1955, p. 69).

Coleção Oficina de Projetos



Colégio da Imaculada Conceição.

Neste período, o Colégio da Imaculada Conceição ainda guarda o caráter de instituição de ensino de caridade. É subvencionado pelo Estado com a quantia de seis contos de reis anuais. No ano de 1898 apresenta matrícula de 127 alunas (90 das quais, órfãs) em regime de internato e 350 alunas em externato, todas paupérrimas. Além disso, aos domingos, é freqüentado por 235 moças pobres (Relatório, 1989).

Os textos fazem poucas referências às escolas particulares localizadas fora de Fortaleza. Algumas, contudo, são mencionadas. É o caso do Colégio Santa Cecília, criado inicialmente em Quixadá, onde funcionou de 1901 a 1907, depois reaberto em Maranguape

(1911) e, finalmente, transferido para Fortaleza (1922). Outras escolas merecem registro: o Instituto São Luís, em Pacoti (1907), fundado por Francisco de Menezes Pimentel; o Colégio São Luis de Gonzaga, em Quixadá, e o Ginásio Baturiteense, em Baturité, ambos fundados pelo Prof. Joaquim Nogueira, antes do Instituto de Humanidades. No Crato, funcionou o Colégio de Santa Teresa de Jesus, destinado à educação da juventude feminina (1923). Também são destacados na literatura consultada os colégios:

São Francisco de Canindé, destinado ao preparo dos jovens para as atividades profissionais, ministrando um curso primário e outro médio profissional, e o dos Beneditinos, na Serra do Estevão, Município de Quixadá, dedicado à educação dos filhos de agricultores sertanejos e comerciantes de Fortaleza, que se encaminhavam para as escolas superiores (Alves, 1954, p. 131).

Registros desta escola, o Ginásio São José (1903), foram localizados em nosso trabalho de levantamento junto ao Arquivo Nacional, onde estão também documentos do Ginásio Guaramiranga⁶. Possivelmente, este último é o mesmo colégio ao qual Girão se refere, como sendo o Ginásio Cearense, transferido temporariamente para Guaramiranga (1955, p. 63).

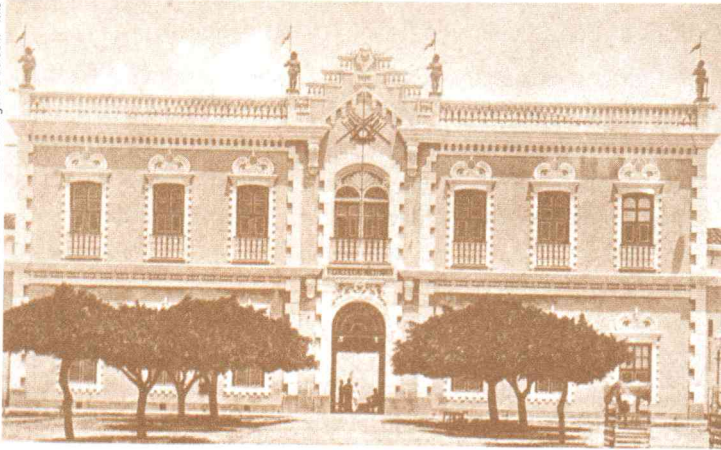
Escolas militares

Na reflexão do Capítulo 2 sobre os educandários, fizemos referência à Escola Militar do Ceará (1889). Criada no apagar das luzes do Império e com uma história marcada por descontinuidades esta é, na verdade, uma instituição republicana. Instalada em 1 de maio de 1889, desde o início de suas atividades acolhe alunos de diversas partes do país. O envolvimento de seus alunos e professores na vida política da República nascente, a exemplo da participação no movimento responsável pela deposição do presidente do Estado General José Clarindo de Queiroz, acaba por determinar seu fechamento, em 1897. Em 1919, todavia, com a

⁶ A existência de registro desses dois colégios no Arquivo Nacional deve-se ao fato de ambos terem solicitado pedido de equiparação ao Ginásio Nacional (Colégio Pedro II). O Arquivo Nacional é a instituição responsável pelo acervo da administração pública federal no período da República. Nele identificamos 25 pastas referentes ao Ceará, 24 das quais sobre o “ensino primário e secundário” e 1 sobre o “ensino superior”. Esta última contém documentos da Faculdade Livre de Direito do Ceará (1903-1916).

reorganização do ensino militar no Brasil, o Ceará volta a contar com o Colégio Militar⁷.

Museu da Imagem e do Som - MIS



Escola Militar do Ceará.

Uma ilustração do prestígio que esta instituição veio a ter na vida local pode ser vista pela receptividade frente à abertura de concurso para seu corpo docente, em 1920, ao qual candidataram-se professores de outros Estados. De seus quadros participaram não apenas membros efetivos como também professores contratados, recrutados na elite do magistério cearense.

Como o Liceu, também o Colégio Militar passou por momentos de redução de matrículas. Em 1923, o recém-nomeado comandante, general Eudoro Corrêa, observa em seu primeiro relatório:

Causa estranheza o fato de não ser procurado o melhor colégio de Fortaleza, com um corpo docente competente, bons gabinetes, higiene, melhor alimentação que qualquer outro colégio, e, acima de tudo, mais barato, pois cada aluno interno paga apenas 125\$000 mensais (Câmara, 1959, p. 129).

A Escola de Aprendizes Marinheiros, cuja origem remonta ao Império, quando criou-se e instalou-se uma companhia de aprendizes

⁷ O Colégio Militar é novamente extinto durante o Estado Novo (1938), sendo reaberto três anos depois, como Escola Preparatória de Cadetes (1942), a qual seria posteriormente transformada em Colégio Militar (1961). Conferir: Câmara (1959, p. 125-134) e Castelo (1970, p. 205-210).

marinheiros na então província do Ceará (1865), também é uma instituição que se consolida no início da República. O ensino de policiais militares só tem início ao final da Primeira República, “com a criação da Escola Profissional, destinada à formação especializada dos Oficiais da Força Pública do Estado” (Castelo, op. cit. p. 214).

Estes são, em linhas gerais, os dados que uma leitura dos autores cearenses permite, em rápidas linhas, oferecer. Para maior aprofundamento, informações adicionais podem ser obtidas junto às bibliotecas da Marinha e do Exército. As Forças Armadas possuem acervos preciosos sobre o ensino destinado à formação de seus quadros.

Escolas de formação profissional

Além das escolas militares, a República Velha no Ceará é marcada também pelo surgimento de instituições de formação profissional. Como iniciativas de destaque, cabe referir: a Fênix Caixeiral (1891), voltada para o aperfeiçoamento profissional dos caixeiros; a Escola de Comércio do Ceará, criada, extinta e recriada em iniciativas iniciadas ainda no Império (1889), mas instalada, de fato, em 1913; e, a Escola de Aprendizes e Artífices, criada em 1909 e inaugurada em 1910.

A Fênix surge com uma dupla finalidade: de um lado, defender os interesses da classe e, de outro, proporcionar aos seus associados os meios de que necessitavam para sua instrução e educação (Sampaio e Costa, 1974, p. 146). Segundo Castelo,

A Fênix, pela sua Escola, criou um ambiente de respeito aos auxiliares do comércio e das indústrias, facilitando-lhes os conhecimentos indispensáveis das técnicas modernas dos negócios. Foi, verdadeiramente, a precursora dos novos métodos do ensino comercial no Brasil. E veio a ser estabelecimento modelar no gênero (1970, p. 303).

A Escola de Aprendizes e Artífices (1918) teve várias denominações que bem expressam as distintas fases de sua história. Foi posteriormente o Liceu Industrial de Fortaleza (1977), Liceu Industrial do Ceará (1941), Escola Industrial de Fortaleza (1942), Escola Industrial Federal do Ceará (1965), depois Escola Técnica Federal do Ceará (1968) e, a partir de 1997, Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET. Em sua fase inicial editou a *Revista Pedagógica*, publicação bimestral que contava com colaboradores diversos, entre professores, jornalistas, escritores, militares, políti-

cos e religiosos. Sua concepção pode ser percebida em artigo de 1917, escrito por Guilherme Studart:

E como a missão da escola não deve ser apenas instruir, mas dar ao filho do povo os meios de ganhar a vida, faz-se preciso, igualmente, propagar-se, proficua e inteligentemente, a vantagem do trabalho técnico, a indispensabilidade da educação profissional, que é, como o asseverou Pestalozzi, um dos princípios vitais da psicologia social (Apud. Castelo, 1970, p. 191).

Em estudo sobre as revistas publicadas entre 1917 e 1919, Madeira (2000) discute o perfil educacional do começo do século, marcado por uma

educação higienista, de valor moral e social do trabalho, modelada por um perfil cívico-militar e metodologicamente desenvolvida a partir de uma pedagogia eivada de novos métodos de ensino” (p. 88). Acrescenta que este contorno educacional era influenciado “pelos interesses de uma nova elite intelectual, política e econômica conformada por ideais europeus, considerados modelos de civilização para os demais países (Ibidem).

Observa a autora que esse discurso higienista deve ser tributado aos intelectuais responsáveis pela divulgação dos princípios educacionais da época. Com uma formação de base médico-legalista, eram médicos, advogados e engenheiros com cursos nas faculdades brasileiras ou na Europa. Lembremos que no início do século XX eram ainda raros os profissionais formados localmente, mesmo porque, o primeiro curso superior somente é criado em 1903. Aprofundaremos este tema no tópico seguinte.

Escolas de ensino superior

Embora as primeiras idéias no sentido de criar uma instituição de ensino superior já fossem ventiladas em 1891, a Faculdade Livre de Direito do Ceará seria criada somente em 1903. Participam ativamente deste movimento Thomas Pompeo de Sousa Brasil, Antonio Augusto, Farias Brito e integrantes do clã Accioly. Seu primeiro diretor, a propósito, foi Antonio Pinto Nogueira Accioly, então, senador. A esse respeito é oportuno lembrar que a construção da referida faculdade, “cujos membros em sua maioria, pertenciam à família de Accioly, do diretor aos estudantes”, segundo Farias, implicou na extinção de 90 escolas primárias (Op. cit. p. 126).

Sua organização inicial estava concebida conforme mostra o Quadro VII

Quadro VII
Faculdade Livre de Direito
Organização curricular e corpo docente - 1903

Ano	Disciplina	Professor
1º ano	Filosofia do Direito	Antônio Augusto
	Direito Romano	Joaquim Pauleta
2º ano	Direito Constitucional	Bezerra de Menezes
	Direito Internacional	Tomás Acióli
	Direito Civi (1ª parte)	Alcântara Bilhar
3º ano	Direito Criminal (1ª parte)	Paulino Nogueira
	Direito Comercial (1ª parte)	Virgílio de Moraes
	Direito Civil (2ª parte)	Sabino do Monte
4º ano	Direito Comercial (2ª parte)	Eduardo Studart
5º ano	Direito Administrativo	Tomás Pompeu

Fonte: Girão, 1985.

Sujeita a muitas críticas no momento de sua criação, escapária, contudo, à ira de seus opositores sendo, três anos depois autorizada a construção de seu prédio⁸ (1906). Outra instituição de ensino superior da Primeira República é a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1916). Da mesma época é a Escola de Agronomia (1918), inicialmente particular e, depois, como as demais, federalizada. Essas e outras faculdades integrariam, posteriormente, a estrutura organizacional da Universidade Federal do Ceará (UFC), aprovada por lei em 1954⁹ (Castelo, p. 295).

• Instrumentos legais – ordem, disciplina, silêncio e movimento

Vimos no começo deste capítulo, quando refletimos sobre a educação na ordem republicana brasileira, que o pendor dos governantes pela elaboração de novas leis não se encerra com o Império. Ao contrário, a Primeira República é fértil testemunha da crença no poder salvacionista de tais iniciativas, daí a pujança de

⁸ A inauguração do prédio somente ocorreria em 1938. Foi federalizada (1934), voltou à administração do Estado (1936) sendo, outra vez, federalizada (1946).

⁹ Para maiores esclarecimentos, ver: Girão (1985, p. 421-432), Castelo (1970, p. 269-295), Martins Filho (1983).

leis, decretos e regulamentos, concebidos com o objetivo de reformar a instrução pública.

Três instrumentos legais do período merecem destaque: o *Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará* (1905), aprovado no governo de Nogueira Accioly; o *Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário* (1915), aprovado no governo de Liberato Barroso (1914-1916); e, a Lei que *dispõe sobre a instrução pública do Estado*, proposta por Lourenço Filho (Lei nº 1953, de 02 de agosto de 1922), no governo de Justiniano de Serpa (1920-1923). Aqui abordaremos os dois primeiros instrumentos. A Lei de 1922 será discutida no próximo item, quando tratarmos do contexto mais geral da reforma que, para a maioria dos analistas da educação, representa um claro divisor de águas na educação cearense.

Regulamento de 1905 – é obrigatório estudar

O Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará é um documento abrangente, apresentando determinações que vão desde a organização das escolas primárias aos direitos e deveres do professor, tempo letivo, feriados, meios disciplinares e prêmios e outros, com destaque para a questão da obrigatoriedade do ensino.

A leitura do Regulamento revela a permanência de algumas orientações presentes desde o Império, ao mesmo tempo em que sugere a presença de novos elementos. Persiste uma organização de escolas por categorias, assim como diferenças nas orientações relativas ao ensino de meninos e meninas, agora, um tanto abrandadas¹⁰. Se as escolas mistas e do sexo feminino somente podem estar sob a responsabilidade de professoras, as do sexo masculino podem ser regidas por homens ou mulheres (Artigos 5º a 7º). Outro aspecto a notar em termos de diferença é a obrigatoriedade, prevendo-se que para os meninos seja dos 7 aos 14 anos e para as meninas dos 7 aos 12 (Art. 104).

A obrigatoriedade, com efeito, é tema central do Regulamento, sendo objeto de um capítulo específico e de 17 artigos (Capítulo XIV – Do Ensino Obrigatório, Art. 104 a 120). Cabe real-

¹⁰ Como vimos no capítulo 2, as categorias de escolas foram estabelecidas pela Lei nº 612/1852.

çar, entretanto, que este princípio é definido com base no domicílio dos alunos:

Esta obrigação só prevalece para os que residem na cidade, até onde chegar o pagamento da décima urbana e dahi um raio de um e meio kilometro a partir da escola dos meninos e de um kilometro da de menina (Art. 104 § Único),

estando dela isentos os portadores de “incapacidade física ou mental, assim como os que freqüentarem alguma escola particular ou tiverem instrução recebida pela família” (Art. 105).

Segundo o mesmo Regulamento, o controle da obrigação do ensino é exercido por conselhos escolares (Art. 106 a 108), cabendo severas punições aos pais pelo não cumprimento da mesma (Art. 109 a 111 e 114). O texto é omissivo no que diz respeito a ausência do Poder Público na oferta de educação. Ou seja, enquanto a família é penalizada se não enviar seus filhos à escola, o Estado é isento de qualquer sanção no que diz respeito ao cumprimento da obrigatoriedade.

É interessante observar que esses dois temas – conselhos escolares e obrigatoriedade do ensino – fazem parte da agenda do debate atual sobre a educação. Isto denota uma dificuldade concreta em demarcar as responsabilidades da sociedade civil e da sociedade política no cumprimento da educação como direito e como dever. Presentes no ideário da legislação local desde o início do século XX, tais questões vão aparecer no plano nacional bem mais tarde, sinalizando que, em termos de promessas, esta é matéria na qual o Ceará é pioneiro.

O Regulamento revela uma intenção de racionalizar a distribuição da oferta, prevendo-se que as escolas com apenas um professor não possam ter mais de 60 alunos, sendo permitido que o governo transfira aquelas que durante 6 meses tenham menos de 20 alunos e podendo seus professores ser destinados a outras escolas (Art. 8º a 11).

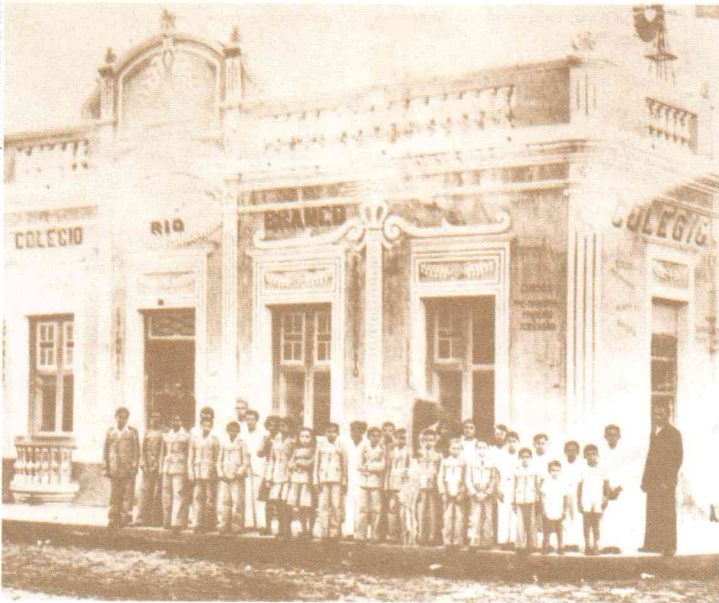
É oportuno lembrar que a categorização de escolas implica também em salários diferenciados para professores, gerando uma situação de disparidade que punia os professores do interior. Ao comentar o assunto, Nogueira observa tratar-se de

Uma classificação arbitrária, baseada no desenvolvimento do local: escolas da cidade e do interior ou periferia, sem levar em

conta que o trabalho escolar era o mesmo, o horário e as disciplinas ensinadas idênticas, criava injustiças, concedendo privilégios a uma professora na mesma cidade e às vezes, na mesma rua, percebendo vencimentos de 50 a 60% superiores à outra sua vizinha, menos sobrecarregada de trabalho escolar.

A docente, situada no sertão, era muito mais sacrificada do que a lotada na capital. Além de se privar das comodidades ainda pagava o tributo de um custo de vida mais elevado que na metrópole (Op. cit. p. 108).

Arquivo Público do Estado do Ceará



*Alunos do Colégio
Rio Branco em Cascavel.*

Como no Império, persiste uma pedagogia inspirada em prêmios (Art. 66 a 68). “Os castigos corporais e aviltantes são absolutamente proibidos, incorrendo em multa professores e diretores que os aplicarem” (Art. 57 e 58). Em seu lugar são previstos meios disciplinares, tais como: advertência, repreensão, separação dos alunos em sala, privação parcial ou total de recreio, perda de boas notas, comunicação aos pais e expulsão temporária ou definitiva (Art. 59).

Há inovações interessantes no Regulamento de 1905 relativas a bibliotecas e museus escolares, conforme se vê na passagem sobre o tema, aqui transcrita:

Seção II

Capítulo XIII

Bibliotecas e museus escolares

Art. 77. Poderá ser estabelecida em cada escola primaria uma pequena bibliotheca que ficará sob a vigilancia do professor na sala de aula.

Art. 78. A bibliotheca escolar comprehenderá :

1º. Depósito de livros de classe para uso da escola.

2º. Obras concedidas à escola pelo Governo ou pelas municipalidades.

3º. Livros doados pelos particulares.

Art. 79. As obras poderão ser emprestadas às familias que se comprometerão a entregá-las em bom estado ou restituir seu valor.

Art. 80. No fim de cada anno os Inspectores Escolares informarão circumstanciadamente ao Secretário do Interior sobre o estado das bibliothecas existentes nas escolas de suas circumscripções.

Art. 81. Os professores públicos, com a colaboração de seus alumnos poderão organizar museus escolares, contendo pequenas colleções das principais produções da localidade, especimens de materias e manufacturadas.

Art. 82. Estas pequenas colleções terão por fim tornar as lições palpáveis, interessantes e proficuas, habilitar os alumnos à observação e faze-los reflectir sobre a natureza, forma, fim ou utilidade de cada cousa.

Os cursos noturnos e dominicais (Art. 83 a 92) representam importante inovação do Regulamento de 1905, revelando uma preocupação governamental com a instrução de adultos a partir de 14 anos (Art. 84). As matérias previstas para estes cursos são: leitura, escrita, gramática portuguesa e aritmética (Art. 85). Prevê-se que os cursos dominicais sejam destinados ao sexo feminino. Como o texto é omisso em referir o público alvo dos cursos noturnos, supõe-se que estes devam atender a uma clientela masculina. Em termos de corpo docente, “onde for possível serão esses dois cursos regidos por professores públicos. Ou quaesquer pessoas habilitadas a quem o governo arbitrará uma qualificação razoável” (Art. 92).

Sobre o corpo docente, cabe assinalar que apenas os diplomados pela Escola Normal do Ceará podem ser nomeados professores públicos de instrução primária (Art. 124). O texto é bastante rígido no que se refere à comprovação do estado civil das candidatas ao exercício do magistério, assim determinando:

Além do diploma as senhoras que se propuzerem ao magisterio deverão exhibir, se forem casadas, viúvas, a certidão que o prove; sendo casada mas divorciada, a certidão da sentença que julgou a separação para se avaliar o motivo que a originou (Art. 125).

O cargo de professor é vitalício, prevendo-se gratificação de 25% para os que tiverem mais de 25 anos. O Regulamento apresenta um minucioso detalhamento de suas atribuições, que vão desde a notação diária da frequência dos alunos até a preocupação com o asseio e com o desenvolvimento de sentimentos cívicos e morais dos mesmos (Capítulo XVI, secção III, Art. 164). Dentre estas, destacam-se questões como “comparecer na aula decentemente vestido, fiscalizar os alunos durante o recreio”, não empregá-los “em seu serviço particular, não receber remuneração particular”, não “comerciar, advogar, exercer qualquer industria ou profissão”, não “acumular qualquer emprego federal ou municipal” (Art. 164).

O conjunto das determinações do Regulamento de 1905 mostra, uma vez mais que não é por falta de leis que a educação deixa de avançar. Assim, promessas se sucedem umas às outras. As soluções concretas, nem tanto.

Regimento de 1915 – é proibido decorar

O Regimento de 1915 se sobressai por apresentar uma dimensão pedagógica inusitada em relação aos instrumentos legais anteriores. Até aqui, presenciava-se um mero oscilar entre castigos (mais ou menos rigorosos) e prêmios, sem inovações a destacar. Este dispositivo, porém, anuncia uma ruptura com os demais, ao tratar de coisas como o despertar do desejo de aprender, o caráter prático do ensino e a preparação do aluno para a vida real (Art. 55, 6). Ao professor atribui a tarefa de “desenvolver a faculdade de observação e a reflexão espontânea” em seus discípulos (Art. 38). Propõe também evitar “o sistema mecânico de ensino que consiste em fazer o menino reproduzir de cor e pelas mesmas palavras o texto de um compêndio, depressa esquecido” (Art. 40). Lembra

ainda que os alunos estão constantemente a vigiar o comportamento do professor, podendo “vir a imitá-lo” (Art. 55, 10). Por isso mesmo, seu exemplo deve ser modelar.

Não se tem notícia de texto semelhante na história da educação cearense até então. Falar da responsabilidade do professor para com a felicidade de seus alunos, é algo raro em matéria legal. É bom lembrar que, segundo os estudos do campo, as idéias da Escola Nova somente chegariam ao Ceará um pouco mais tarde, com a reforma de 1922. Caberia, pois, perguntar: Onde teria(m) se inspirado o(s) mentor(es) desta promessa de reforma? Quem teria(m) sido ele(s)? São perguntas para as quais somente estudos posteriores poderão oferecer respostas. Por ora, fica apenas um destaque – como em qualquer movimento pedagógico, embora as reformas possam até parecer ‘reforma de um homem só’ (Cavalcante, op. cit. p. 63), há sempre um substrato anterior que permite com que estas sejam acionadas. No Regimento de 1915 devam, talvez, estar plantadas as primeiras sementes de um solo que a Reforma de 1922 procuraria adubar.

Trata também o Regimento de como os professores devem aproximar-se dos pais, tema hoje inserido no âmbito da discussão escola – comunidade. Segundo a orientação do texto de 1915, incumbem aos mestres “franquear a escola às pessoas decentemente vestidas que desejarem visitá-las desde que não atrapalhe o trabalho” (Art. 55, 5). Recomenda aos professores não apenas “entreter relações amigáveis com a família e com as autoridades” (Art. 55, 8), como também ganhar sua estima (Art. 55, 11).

Se elementos novos integram a proposta do Regimento, não chega a haver, contudo, uma quebra radical no *modus operandi* da escola edificada ao toque do sino, sem chapéu ou chibata. Ordem e disciplina assinalam a permanência da ideologia da interdição do corpo, resquício da educação que se inicia com os jesuítas. Esse silencioso movimento de ordem e disciplina pode ser detectado em vários trechos do documento referentes ao que fazer dos professores e alunos.

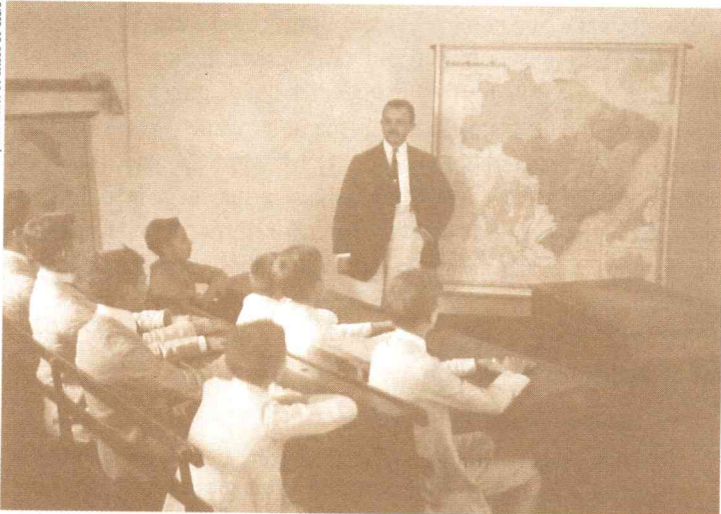
Aos mestres compete uma atenção constante e ininterrupta, cabendo-lhes

velar sobre a conduta dos alumnos não só nas horas de classe e de recreio como também na rua no que for possível recomendando-

lhes moderação e proibindo-lhes acções indevidas, assim como não permitir que á entrada ou á saída da aula, os meninos se reúnam em grupos ou façam cassuadas (Art. 55, 3 e 4).

Aos alunos compete obediência e delicadeza em suas relações (Art. 53, 2 e 4), assim como “durante o recreio abster-se de movimentos violentos nocivos à saúde” e, depois, “sahir em ordem quando finidos os trabalhos e portar-se decentemente na rua” (Art. 56, 8 e 11). Alguns impedimentos incidem sobre coisas simples como conversas ao sair da escola, estando os mesmos prohibidos de “formar grupos em frente ou nas proximidades da escola” (Art. 57, 1).

Arquivo Público do Estado do Ceará



A ordem e a disciplina eram a norma da escola desses tempos.

O regime escolar é rígido, prevendo que os alunos sentem-se “longe uns dos outros para conservarem liberdade de movimentos e facilitar a vigilância do professor” (Art. 65). Na sala de aula o silêncio deve reinar:

Art. 69. O silêncio, durante as aulas e lições, deve ser religiosamente mantido.

Art. 71. As ordens geraes devem ser simultaneamente executadas por meio de sinais. Como por exemplo: início e fim de exercícios; levantar e sentar, atenção na leitura, etc. Os sinais geralmente são pequenas pancadas com o lápis na mesa.

Art. 72. O professor não deve abusar de sinais, para não perder o controle.

Há outros aspectos interessantes do ponto de vista pedagógico a examinar neste texto. Com estas considerações pretendemos tão somente iluminar alguns aspectos de um documento rico de matéria para a reflexão e mostrar, mais uma vez que, ao contrário do que muitos imaginam, os documentos legais constituem preciosas imagens através das quais é possível conhecer uma época. Isto feito, é tempo da reflexão deter-se sobre aquele que tem sido o mais debatido tema da educação cearense na Primeira República – a reforma de 1922.

• Lourenço Filho no Ceará – um sopro de reforma

Em abril de 1922, um jovem e brilhante educador paulista chega ao Ceará. Seu nome é Manoel Bergström Lourenço Filho. De início, o ilustre professor ocupa a cátedra de Psicologia e Didática da Escola Normal Pedro II. Sua vinda resulta de uma solicitação do próprio presidente Justiniano de Serpa ao governo de São Paulo, a pedido do Prof. João Hippolyto de Azevedo e Sá, então diretor da referida escola. Menos de um mês depois de sua chegada, o dirigente máximo do Estado o convida fazer a reforma da educação do Ceará, compromisso assumido em campanha¹¹. Seu nome ficaria guardado na memória educacional cearense como o de um grande reformador, muito embora pesquisas indiquem que não foi exatamente assim que as coisas se passaram.

Segundo Maria Juraci Maia Cavalcante,

a mística da Reforma Lourenço Filho paira até hoje misteriosamente, sobre educadores e estudantes de pedagogia cearenses, sem grandes questionamentos acerca do modo como foi chamado para vir ao Ceará e, em aqui chegando, que ambiente intelectual encontrou, o que, efetivamente, trouxe de novo e aqui deixou (Op. cit. p. 158).

Embora os menos avisados possam assim pensar, desde 1985, os interessados em aprofundar o tema podem valer-se do estudo de Nogueira¹² que apresenta importantes subsídios para uma

¹¹ Passagem de um artigo do jornal *Diário do Ceará*, de 1923, citada por Nogueira, deixa isto claro: *Hão de todos estar lembrados que uma das promessas do Sr. Justiniano de Serpa, contidas na sua plataforma de candidatura à Presidência do Ceará, era de que empreenderia a reforma da Instrução Pública, de acordo com os moldes e processos modernos da pedagogia* (op. cit. p. 194).

¹² Além dos dois estudos aqui referidos, para melhor compreender o tema, ver também Nagle (1976).

compreensão da reforma de 1922. Neste trabalho, o autor mostra que “a reforma cearense da instrução pública resultou de uma decisão do poder”, surgindo de um “ato administrativo governamental”, tendo como “geratriz uma decisão da autoridade do governo central do Estado” (Op. cit. p. 194).

Como o presente estudo busca projetar luz sobre promessas, fatos e feitos da educação cearense, é oportuno concentrar o olhar nesta direção. A Reforma Lourenço Filho, de fato, representa uma grande promessa. Talvez a maior que se tenha feito ao longo da combalida história da educação cearense. Dois instrumentos legais dão-lhe corpo – a Lei nº 1953, de 2 de agosto de 1922 e o Regulamento da Instrução Pública¹³. Um rápido exame dos principais dispositivos desses documentos mostra a ampla abrangência vislumbrada pelo governo com esta proposta de reforma. A Lei nº 1953/1922 indica um caminho que se pode visualizar no Quadro VIII, a seguir.

Quadro VIII
Lei nº 1953 de 1922

Título	Assunto	Artigo
I	Da compreensão do ensino público	1º
II	Da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário	2º e 3º
III	Do ensino particular	4º
IV	Da inspeção médico-hospitalar	5º e 6º
V	Do curso complementar	7º a 9º
VI	Do curso normal	10 a 13
VII	Dos grupos escolares e escolas reunidas	14 a 17
VIII	Da fiscalização local do ensino	18 a 23
IX	Das escolas isoladas	24 a 26
X	Disposições gerais e transitórias	27 a 33

O Regulamento da Instrução Pública, por sua vez, procede ao detalhamento da proposta de Lei. Um amplo conjunto de artigos define desde questões mais gerais, como a compreensão de ensino público (Art. 1º a 3º) e privado; a organização da direção e da fiscalização do ensino, aí incluindo as atribuições do diretor geral e dos inspetores regionais (Artigos 4º a 28); a organização das escolas e estabelecimentos de ensino primário (Art. 39 a 86); até, minu-

¹³ Para conhecer o conteúdo desses dois instrumentos legais, conferir: Nogueira, op. cit. p. 217-277.

dências como o escotismo (Art. 147 e 148) e a festa das árvores (Art. 155), como pode ser observado no Quadro IX.

Quadro IX
Reforma de 1922 – Regulamento da Instrução Pública

Tit.	Assunto	Cap.	Assunto	Art.
Parte 1 – Do ensino em geral				
I	Da compreensão do ensino público	1º a 3º		
II	Da direção e fiscalização do ensino	I	Da direção	4º a 6º
		II	Da directoria geral da instrução pública	7º e 8º
			Secção I – Do director geral	9º a 12
			Secção II – Dos inspetores regionais	13 a 28
III	Do ensino privado			29 a 38
V Da gratuidade e obrigatoriedade				
II	Das escolas e estabelecimentos de	I	Das escolas isoladas ensino público primário	
			Secção I – Da classificação e localização	39 a 43
			Secção II – Do modo de provimento das escolas	44 a 52
			Secção III – Da posse dos professores	53 a 54
			Secção IV – Das remoções e permutas	55 a 59
		V	Das escolas reunidas	60 a 63
		III	Dos grupos escolares	64 a 67
			Secção – Do ensino e das classes	68 e 69
			Secção II – Do pessoal	70 a 84
		IV	Da escola modelo	85 e 86
Parte 2				
III	Das funções escolares	I	Da matrícula	87 a 93
		II	Do regime de aulas e das férias	94 a 96
		III	Dos exames e da promoção dos alunos	98 a 101
		V	Do material e da escripturação escolar	102 a 109
		IV	Dos deveres dos professores	110 a 115
		V	Dos deveres dos alunos	116 a 117
		IV	Das faltas de exercício, licença e substituições	
		I	Das faltas de exercício	118 a 123
		II	Das licenças	124 a 133
		III	Das substituições	134 e 135
VI	Das instituições auxiliares de ensino	V	Da aposentadoria	136 a 142
		I	Da caixa escolar	143 a 146
		II	Do escotismo	147 e 148
		III	Do “curso de férias” e das reuniões pedagógicas	149 a 151
		IV	Das bibliotecas e museus escolares	152 a 154
		V	Da festa das árvores	155
		VII	Disposições gerais	157 a 160

Fonte: Nogueira, 2001. Obs. As incorreções na ordem de títulos e capítulos são do próprio livro.

Em meio a tantos dispositivos, uma leitura cuidadosa do texto do Regulamento de 1922 faz saltar à vista uma aparente coincidência. Alguns temas soam familiares. Tão familiares que, um retorno a outros instrumentos legais do período se faz necessário. Ao fazê-lo, percebe-se que alguns ecos do Regulamento de 1905 e do Regimento de 1915 ressoam na legislação de 1922. Este movimento é visível através de uma comparação de dispositivos dos três documentos. Por vezes os temas são de idêntico teor; outras, coincidem em determinados aspectos. O Quadro X apresenta algumas matérias, onde há maior ou menor grau de convergência:

Quadro X
Semelhanças entre os instrumentos legais da Primeira República

Tema	Regulamento de 1905	Regimento de 1915	Regulamento de 1922
Ensino obrigatório	Art. 104	-	Art. 36
Deveres dos alunos	-	Art. 56 - 1 a 7, 9 a 11	Art. 116 - 1 a 7
	-	Art. 57 - 1 a 4	Art. 117 - 1 a 4
Deveres dos professores	Art. 164 - 1, 2 e 5	-	Art. 115 - a, b, c
Bibliotecas e museus escolares	Art. 77 a 82	-	Art. 152

Para melhor visualizar as coincidências mencionadas, tomemos como exemplo o tema dos deveres de alunos e de professores.

Como se vê, as aparentes coincidências não são casuais. Ao incorporar contribuições dos instrumentos legais de 1905 e de 1915, se torna um tanto menos sólido o argumento de que em 1922 o Ceará teria testemunhado a reforma de um homem só, como antes defenderam Nagle (Op. cit. p. 193), Nogueira (Op. cit. p. 22) e Cavalcante (Op. cit. p. 63). Mais apropriado seria dizer que, de fato, Lourenço Filho traz novas idéias e dinamiza o ambiente escolar deste final de Primeira República no Ceará. A verdade, porém, é que desde antes haviam sido plantadas sementes e tudo isso vai encontrando solo fértil na riqueza de idéias que circulam nos anos 20.

Outro aspecto a destacar sobre a Reforma Lourenço Filho é que esta representa não apenas uma promessa, mas também um fato. Enquanto o educador paulista passa por aqui um sopro de reforma invade a organização escolar nascente. Cursos sobre a pedagogia nova são ministrados; cria-se a Diretoria Geral da Instrução, dividindo-se o Estado em regiões administrativas; reforça-se a inspeção escolar; procede-se a um amplo recenseamento escolar, isto para citar apenas algumas das muitas medidas desencadeadas no período.

Quadro XI
Deveres dos professores e dos alunos – exemplo de semelhança

Deveres dos professores		
Regulamento de 1905	Regimento de 1915	Regulamento de 1922
-	Art. 55 8. Entreter relações amigáveis com a família e com as autoridades	Art. 110 12. Franquear a escola às visitas das autoridades escolares
Art. 164 É vedado ao professor público: 1. Empregar os alunos em seu serviço particular 2. Receber remuneração particular 5. Acumular qualquer emprego federal ou municipal	-	Art. 115 É vedado aos professores públicos: a) empregar alunos em seu serviço particular; b) receber qualquer remuneração dos pais dos alunos matriculados; c) acumular qualquer emprego municipal, estadual ou federal
Deveres dos alunos		
Regulamento de 1905	Regimento de 1915	Regulamento de 1922
-	Art. 56 Aos alunos cumpre: 1. Comparecer às aulas com pontualidade e em regular estado de asseio e só retirar-se às horas marcadas, salvo caso de força maior provado perante o professor; 2. Ser obediente ao professor 3. Ser delicado, attencioso em suas relações; 4. Esforçar-se em aprender suas lições; 5. Portar-se com atenção, durante as aulas, não distraindo seus condiscípulos e obedecendo à voz do professor; 6. Conservar em bom estado seus livros e cadernos; 7. Conservar em perfeito estado de limpeza os bancos carteiras que occuparem; 8. Durante o recreio abster-se de movimentos violentos nocivos á saúde; 9. Levantar-se em sinal de respeito, quando alguma autoridade entrar na sala ou na escola; 10. Conserver sempre a maior compostura quando tenham e portar-se decentemente na rua; 11. Sair em ordem quando findos os trabalhos e portar-se decentemente na rua.	Art. 116 São deveres dos alunos das escolas isoladas, reunidas ou grupos escolares: 1) comparecer às aulas com pontualidade e em regular estado de asseio e só retira-se às horas marcadas, salvo caso de força maior, provado perante o professo; 2) ser obediente a seus professores, e delicados e atenciosos com os condiscípulos; 3) esforçar-se em aprender suas lições e não procurar distinguir-se dos colegas... 4) ... as aulas com toda atenção, ordem e respeito, não distraindo seus condiscípulos e obedecendo prontamente à voz de seu professor; 5) conservar em perfeito estado os bancos-carteiras que occuparem e tratar com o maior cuidado os livros e os cadernos; 6) levantar-se, em sinal de respeito, quando entrar na escola alguma autoridade ou pessoa de distinção; 7) conservar sempre a maior compostura quando tenham de aparecer reunidos, bem como sairem boa ordem, quando findo os trabalhos e portar-se decentemente na rua.

Os feitos da reforma, contudo, não apresentam a mesma visibilidade das promessas e dos fatos. Com o passar do tempo, a onda reformista vai se diluindo, seus sinais desaparecendo. Nogueira detecta com perspicácia através da análise da imprensa não situacionista e de relatórios fiscais do período que, já em 1923, é “reduzidíssima a penetração e assimilação da prática técnico-pedagógica, nos estabelecimentos de ensino no interior” (Op. cit. p. 191). Afirma o autor:

Houve um surto de melhoria da prática pedagógica em 1923 e uma resultante euforia neste sentido. Porém em 1925 começavam a surgir evidências da descaracterização técnica da nova prática pedagógica. A escola parece iniciar lentamente a volta ao tradicionalismo do ensino, desaparecendo os efeitos do esforço implementado pela reforma (idem, p. 192).

Segundo o mesmo autor, o “insucesso” desta reforma, que “não se tornou consistente e, conseqüentemente, não permaneceu por muito tempo, nem sequer suscitou mudança” (Idem, p. 194), deve ser creditado a fatores de diversas ordens. Como se viu antes, trata-se de uma decisão emanada do poder governamental, sem uma consciência prévia do próprio professorado. Diz ele,

A Reforma da Instrução Pública Cearense não surgiu como um movimento oriundo dos professores por viverem as carências do sistema educacional e portanto, baseado na consciência de conhecimento de causa. Também não se constituiu um fenômeno vindo de prévios princípios doutrinários políticos que conduzissem a uma reforma, na qual existisse relação real entre as medidas adotadas e as circunstâncias histórico-ideológicas que constituíssem a ambiência social da época; nem tão pouco foi produto de um processo de expansão em remodelação que justificasse uma mudança (Id. *ibid.*).

A denúncia de Nogueira, na verdade, não é apenas a denúncia da reforma educacional de 1922 no Ceará. É também a denúncia da maioria das reformas de educação que depositaram na proposta de uma grande lei a expectativa de mudança. Não partir de uma base sólida, inexistência de condições operacionais prévias, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto material... não tem sido este o equívoco de todas as reformas que ‘não deram certo’ aqui e em outras partes do país?

• **Um balanço do período – afinal, passamos “por decreto”**

Os diversos relatórios da instrução na Primeira República apresentam dados pouco animadores sobre a educação no período. Citando apelo feito pelo Diretor da Instrução Pública ao chefe de governo, em 1922, Nogueira registra 80% de analfabetos no Estado, situação que não se distancia do restante do país, se considerarmos os dados de Ribeiro, referidos no início deste capítulo.

O autor menciona também mensagem do Presidente do Estado à Assembléia, onde afirma que “o Ceará tem o aparelho escolar menos eficiente do mundo, por falta de frequência regular às aulas” (Op. cit. p. 109). De fato, os dados sobre frequência à escola em municípios do interior e em bairros da periferia de Fortaleza no mesmo ano confirmam um número extremamente reduzido de alunos matriculados, assim como o alto índice de analfabetismo (Op. cit. p. 111).

Um apanhado dos diversos documentos consultados sobre o período¹⁴, permitiu compor o seguinte quadro de matrículas no ensino público primário entre 1894 e 1930.

Quadro XII
Movimento de Matrículas na Primeira República
Ensino Público Primário – Ceará
1894-1928

Ano	Matrículas	Estabelecimentos
1894	8.687	–
1898	10.572	298
1902	10.571	246
1906	11.973	272
1916	10.945	–
1920	20.676	446
1924	26.048	421
1928	33.285	487

Fonte: Arquivo Público e IBGE

Ao final da República Velha, o Ceará tem 33.285 crianças matriculadas em 487 estabelecimentos de ensino. Considerando-se

¹⁴ Para os quadros referentes à instrução primária e secundária (Liceu e Escola Normal), as fontes de pesquisa foram: Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior (1903, 1906, 1908, 1917-1918) e Anuários Estatísticos do Ceará (1924-1933). Não há registros de dados para o período 1907-1915.

a população em idade escolar, ainda é muito pouco. Com relação à instrução secundária, os dados do Liceu e da Escola Normal também confirmam um baixo número de matrículas:

Quadro XIII
Movimento de Matrículas do Liceu
1893-1930

Ano	Matrículas
1893	112
1898	699
1903	525
1908	1510
1918	177
1921	217
1924	128
1927	163
1930	365

Fonte: Arquivo Público e IBGE

O movimento de matrículas observado revela uma oscilação. O período começa com pouco mais de uma centena de alunos, chegando ao final com 365. Se os dados estão corretos¹⁵, de permeio, algo inusitado ocorre em 1908, quando os relatórios registram 1.510 matrículas. A evolução das matrículas da Escola Normal é um tanto mais homogênea, tendo esta quadruplicado no intervalo compreendido entre 1890 e 1930, como se pode ver no Quadro XIV.

Quadro XIV
Movimento de Matrículas da Escola Normal
1890-1930

Ano	Matrículas
1890	101
1897	159
1904	325
1908	344
1921	136
1924	307
1927	361
1930	423

Fonte: Arquivo Público e IBGE

¹⁵ Cabe registrar que o estudo apoiou-se nos dados estatísticos colhidos junto ao IBGE e documentação oficial, a exemplo dos relatórios e mensagens.

Um balanço de todos os aspectos considerados revela que a Primeira República se encerra com alguns fatos novos no panorama educacional cearense. Se muito permaneceu do passado, a verdade é que não se pode aplicar para o final deste período a passagem de Freire com a qual começamos; pelo menos não na íntegra. Ainda que educação, como um todo, permanecesse muito a nível de discurso, elementos de sua efetivação e sistematização começam a tecer lentamente alguns sinais de mudanças.

Antes que essas mudanças educacionais tomem forma definitiva, contudo, uma mudança política ocorre no cenário nacional. No dizer de Aderaldo, “em 1930 não houve provas, por obra e graça da Revolução de Outubro, passamos ‘por decreto’” (1977, p. 106). A condução de Vargas ao poder, pois, deixa marcas sobre a educação desde o início. Todos passam por decreto porque algo maior determina os fatos e feitos educacionais. A política abre caminho para o que vai ocorrer na educação. Por isso mesmo a cada passo, é preciso estar atento ao que ocorre neste plano. Passemos, portanto, ao exame do Estado Getulista.

Capítulo **4**



(1930-1945)
Estado Getulista



Das idéias de reforma à reforma das idéias: educação no Estado Getulista

Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de character economico lhe pôdem disputar a primazia nos planos de reconstrucção nacional.

(Manifesto dos Pioneiros da
Educação Nova, 1932)

A década de 20 prepara o cenário para as promessas, fatos e feitos que vão marcar os agitados anos 30. Do ponto de vista educacional, como vimos, uma eferescência se manifesta em diferentes estados do país, onde são desencadeadas iniciativas de reforma. Despontam profissionais, cujos nomes vão assinalar um momento fértil da história da educação brasileira: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, para citar os mais conhecidos. O pensamento escolanovista, pouco a pouco, começa a firmar-se como o ideário pedagógico do período, gerando circunstâncias propícias ao movimento renovador que resultaria no Manifesto de 1932.

Nesse ambiente, começam a ganhar maior visibilidade duas correntes que, embora já existissem, passam a predominar no debate educacional das décadas seguintes — os “católicos e os liberais”¹. No bojo desse processo está embutido o

¹ Sobre o tema conferir Cury (1978).

conflito entre o público e o privado, que se explicitaria nos encaminhamentos em torno da formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do país, tema que será aprofundado no próximo capítulo.

A fermentação de idéias que vão propiciando mudanças da periferia para o centro (no sentido dos Estados para a União), contudo, é alterada por novos rumos desencadeados pelos fatos políticos. A Revolução de 30 traz a decisão política de intervir na educação. Nesse contexto, a União toma as rédeas da formulação das políticas educacionais, procurando resgatar atribuições que vinham lhe sendo subtraídas desde a promulgação do Ato Adicional de 1834. A centralização volta à tona, assinalando o debate constitucional do início da década e inspirando reformas de cunho autoritário.

4.1 Contexto brasileiro – rupturas e continuidades

O final da República Velha é motivado por elementos de ordem política e econômica. No plano político, há o rompimento da política café-com-leite, que se traduzia num pacto de alternância entre paulistas e mineiros frente à presidência da República. Washington Luís, presidente paulista, apóia como candidato à sucessão, um representante de seu estado, Júlio Prestes. O fato gera insatisfação entre os mineiros, passando o Partido Republicano Mineiro (PRM) para a oposição. Forma-se, assim, a Aliança Liberal que, como vimos, agrega forças oligárquicas dissidentes e outros segmentos insatisfeitos. A chapa apóia Getúlio Vargas, gaúcho, para presidente e João Pessoa, paraibano, para vice.

Em 1930 são realizadas eleições presidenciais, com vitória de Júlio Prestes. As forças de oposição derrotadas voltam a se mobilizar quando ocorre o assassinato de João Pessoa. Mesmo tendo sido um crime passional, o fato é interpretado pelo movimento oposicionista como tendo motivações políticas. Em 3 de outubro é deflagrado no Rio Grande do Sul, com posterior adesão de Minas Gerais e Paraíba, um levante contra o governo. Washington Luís é deposto em 24 de outubro. Pouco depois, Vargas ascende ao poder.

As circunstâncias econômicas que engendram o ocaso da Primeira República estão associadas à crise do café, que vinha se agravando desde o começo da década de 20. A superprodução cafeeira, apoiada por subsídios estatais, é atingida de frente pela quebra da bolsa de Nova York, em 1929. O Brasil não escapa a seus efeitos que, em verdade, afetam o comércio internacional. Tais fatores levariam o país a um novo ciclo de produção econômica, quando o modelo agrário-exportador cede lugar à substituição de importações.

Vargas inicia um processo de mudanças políticas, econômicas e sociais de amplo espectro, construindo as bases para a modernização do Estado brasileiro. Firma compromissos com o desenvolvimento industrial do país, apoiado no capital nacional; cria a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN-1941); o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1931); e, assegura direitos trabalhistas (Consolidação do Trabalho – CLT – 1943).

O projeto empreendedor de Vargas é viabilizado por estratégias resultantes das alianças políticas que vão se firmando. Primeiro, com apoio do movimento oposicionista, assume o governo provisório. Depois, é eleito presidente da República pelo Congresso (1934). Finalmente, mantém-se no poder através do golpe de Estado de 1937, que culminaria no Estado Novo.

Arquivo Edgard Leuenroth, UNICAMP



Prisioneiros políticos na Casa de Correção, Estado Novo.

Os momentos políticos vividos pelo país sob a égide do Estado Getulista (Fausto, 1996), seriam assinalados por constituições bastante diferentes entre si. A Constituição de 1934, de inspiração liberal, que traz algumas inovações importantes e a Constituição de 1937, claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus.

No início da década de 40 a sustentabilidade da ditadura Vargas já não é a mesma. O cenário internacional agrava-se pela Segunda Guerra, desencadeada em 1939. A princípio o país procura manter-se a margem do conflito², posição alterada após o bombardeio alemão de navios brasileiros. Declara-se, então, guerra ao eixo (1942). Quando o envio de tropas para o *front* ocorre (1944), o final do embaite já está próximo.

Em meio a esse contexto, insatisfações contra a ditadura se avolumam. São grupos militares que se opõem ao governo; manifestos de categorias profissionais, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que se posiciona contra a ditadura; e, outros, como o Congresso Brasileiro de Escritores, que se manifesta em favor das liberdades democráticas.

Em 1945 são criados partidos políticos que vão permanecer em cena até 1964: a UDN (União Democrática Nacional), herdeira da antiga oposição liberal e adversária do Estado Novo; o Partido Social Democrático (PSD), criado por iniciativa da burocracia e dos interventores nos Estados; e, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), inspirado pelo próprio Getúlio, com o objetivo de agregar as massas trabalhadoras.

A UDN lança a candidatura de Eduardo Gomes à sucessão presidencial. O PSD, por sua vez, apóia a candidatura de Eurico Gaspar Dutra, que vence as eleições sem apoio político e Vargas renuncia por pressão militar. Seu afastamento ocorre de forma pacífica, não chegando o presidente a exilar-se. Tais circunstâncias fazem com que a “transição para o período democrático”, que se inicia com Dutra, represente “não uma ruptura com o passado, mas uma

² Conferir: Basbaum (1991, p. 121-131).

mudança de rumos, mantendo-se muitas continuidades” (Fausto, op. cit. p. 389). Mudar para preservar a ordem estabelecida significa manter as coisas como estão. Do ponto de vista político, o que acontece é a passagem de um período de cunho autoritário para um estado onde as liberdades democráticas se fazem presentes, tema que será aprofundado no próximo capítulo.

4.2 Ceará no Estado Getulista – a dinâmica entre o local e o nacional

O contexto cearense no Estado Getulista reflete o nacional, imprimindo-lhe cores e significados próprios. Como observamos antes, este período é caracterizado por uma retomada da centralização decisória, tendência que se manifesta na educação, mas dela não é tributária. Na verdade, tal movimento origina-se no âmbito do Estado, onde ganha força o poder autoritário. O sistema federativo, que garantira a autonomia dos estados na Primeira República, cede lugar a uma outra forma de governar. Logo no início de sua gestão, Vargas substitui os antigos presidentes por interventores. Este traço do período interventorial cearense (1930-35) é detectado por Simone de Souza:

as interventorias do período pós-30 iniciam um processo de centralização política, contrapondo-se ao sistema federativo que predominou na Primeira República. A Federação, atribuindo amplos poderes aos Estados, pela política dos governadores, era considerada o motivo da criação das oligarquias, com seus desmandos político-administrativos (Op. cit. p. 299).

Segundo a autora, com a nomeação do primeiro interventor – Fernandes Távora – mudam os ocupantes do poder, mas não a forma de governar, já que este

desaloja do poder as chamadas oligarquias tradicionais, também chamadas de decaídas, e coloca, nos cargos da pública administração, seus apaniguados políticos no que é criticado pelos tenentes, por dar continuidade às práticas políticas clientelistas da República Velha (Idem, p. 300).

Sob o argumento de que os políticos não têm o distanciamento necessário para gerir os conflitos locais, os tenentes insatisfeitos, acabam por conseguir que Fernandes Távora

seja substituído por um interventor politicamente neutro. Em seu lugar, é nomeado o capitão Carneiro de Mendonça (1931-34).

Por força do movimento constitucionalista que se expressa, inclusive, na Revolução Paulista³ (1932), em maio de 1933, são realizadas eleições para a Assembléia Nacional Constituinte. O envolvimento dos estados no processo político é intenso. No Ceará forças diversas participam desse momento.



Banco de Dados/ O POVO

Visita de Getúlio ao Ceará, 1941.

Os movimentos operários se manifestam em organizações como a Legião Cearense do Trabalho (LCT) e os Círculos Operários Católicos. Com o intuito de orientar os fiéis para estas eleições, a Igreja Católica funda a Liga Eleitoral Católica (LEC), com todas as características de um partido político. As oligarquias dissidentes e os tenentes, por sua vez, abrigam-se no PSD. Nas eleições de 1933, é vitorioso o grupo político liderado pela LEC.

³ Para maiores esclarecimentos sobre a revolução paulista, ver: Basbaum (1991, p. 36-57).

Dando seqüência a este processo, em 1934, realizam-se eleições para a constituinte estadual. Menezes Pimentel é escolhido governador do Estado por processo indireto conduzido pela Assembléia Legislativa, em maio de 1935. Cabe assinalar, ainda, que a Constituição Política Estadual do Ceará sancionada nesse mesmo ano reflete, em muito, as orientações expressas na Constituição Federal de 1934 sinalizando, pelo menos no plano de sua lei maior, uma estreita sintonia com o cenário nacional.

Como vimos antes, o processo de reconstitucionalização é curto. Os embates entre forças de esquerda e de direita, estas agregadas na Ação Integralista Brasileira (AIB) e aquelas na Aliança Nacional Libertadora (ANL), geram um clima de instabilidade propício à instauração do Estado Novo. No Ceará, como no resto do país, as vozes políticas de esquerda são silenciadas. A indicação de Menezes Pimentel é mantida e este é nomeado interventor (1935-1945). Governo, aliás, marcado pela perseguição aos adversários políticos e comunistas, o que é feito em nome da moral e dos bons costumes.

Uma manifestação da ordem social vivenciada no Ceará getulista encontra-se na determinação de que as escolas deveriam realizar palestras mensais envolvendo alunos, pais e professores sobre o combate ao comunismo. Esta orientação ressalta, ainda, a necessidade de ensinar formas “eficientes e práticas de fazê-lo na escola e no meio social em que serve” (Farias, 1997, p.192). A escola cearense, como é possível perceber, não passa ao largo dos acontecimentos políticos que movem a sociedade nesse momento nem tampouco do que sucede no cenário educacional brasileiro, conforme pode ser acompanhado no próximo tópico.

4.3 Educação brasileira no período getulista – de volta à centralização

As características mais gerais do contexto dos anos Vargas repercutem sobre o campo educacional, caracterizando-se por dois traços fundamentais: centralização e autorita-

rismo⁴. Tal processo, contraditoriamente, convive com um dos mais fecundos momentos da elaboração do pensamento pedagógico brasileiro, quando educadores se mobilizam para debater as questões do campo e produzem o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Sem fugir à regra dos demais períodos, este momento histórico é também marcado pela concepção de documentos legais: duas constituições e duas reformas; cada caso correspondendo a distintas etapas do governo getulista. As reformas Francisco Campos (1931-1932) são concebidas ainda sob a vigência do governo provisório. As reformas Gustavo Capanema (1942-1946), por seu turno, têm sua origem no Estado Novo. Em movimento similar, a Constituição de 1934 traduz uma fase de maior liberdade de expressão, o que viabiliza a criação das Universidades de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (UDF-1935). A Constituição de 1937, por sua vez, assinala o aprofundamento do autoritarismo da ditadura. Como se vê, há uma coerência entre o processo de centralização e a existência de promessas, fatos e feitos em termos do contexto nacional. Ao que corresponde, como veremos no tópico seguinte, há menos o que se dizer em termos do local.

O interesse explícito pela educação pode ser detectado desde o início da configuração do período. Já na Plataforma da Aliança Liberal, documento de campanha da candidatura de Vargas, está presente um interesse pela educação, o qual é associado ao problema do saneamento. Propõe-se criar um ministério capaz de articular os serviços de educação e saúde já existentes no âmbito das diferentes esferas do Poder Público (federal, estadual e municipal). Visando “colocar o sistema educacional a serviço da implantação da política autoritária” alguns temas predominam neste contexto, quais sejam: “a concepção da educação como problema nacional, a ligação entre educação e saúde e a ênfase na educação moral” (Horta, op. cit. p. 2). Embora

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a política educacional nesse período, ver sobretudo: Horta (1994) e Romanelli, (Op. cit., p. 127-142).

um tanto longa, é oportuna a passagem onde o autor descreve a construção deste movimento:

A concepção da educação como “problema nacional” servirá para justificar uma intervenção cada vez mais intensa do Governo Federal nos diferentes níveis de ensino e uma crescente centralização do aparelho educativo. Esta concepção sofrerá uma evolução, principalmente a partir de 1935: de problema nacional a educação passará a ser considerada como “problema de segurança nacional”. Explica-se assim o aumento do interesse de certos setores militares pelo sistema educativo, a partir desse momento.

A ligação entre educação e saúde traduzir-se-á por uma ênfase cada vez maior na educação física, inicialmente voltada para o desenvolvimento físico individual e logo relacionada com o fortalecimento da raça. A partir de 1937, a educação física passará a ser um setor privilegiado de atuação dos militares, que pretenderão utilizá-la para a concretização de sua presença nas escolas.

A ênfase na educação moral do cidadão traduzir-se-á, inicialmente, pela introdução do ensino religioso nas escolas. Mais tarde, enriquecida com ingredientes do civismo e do patriotismo, servirá para justificar as tentativas de reintrodução da educação moral e cívica nos currículos dos diferentes níveis de ensino e a proposta de criação de uma organização nacional da juventude, apresentada pelo Ministro da Justiça, Francisco Campos, no início do Estado Novo (Id. *ibid.*)

O Ministério de Educação e Saúde é criado, em 1930, e para ele nomeado Francisco Campos⁵. Sua ação começa pela reforma do ensino superior e secundário, não havendo medidas para o ensino fundamental. Os dois projetos de reforma são apresentados em um intervalo de poucos dias. A primeira medida

dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931).

⁵ O mineiro Francisco Luis da Silva Campos (1891-1968), jurista e político, empreendeu a reforma do Ensino Primário e Normal (1926-1930), em Minas Gerais. Durante o governo provisório pós-30 esteve à frente das iniciativas de reorganização da estrutura de ensino vigente.

A segunda medida “dispõe sobre a organização do ensino secundário” (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931). Dois meses mais tarde viria o instrumento que “organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão do contador, e dá outras providências” (Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931). O último documento deste conjunto seria aquele que “consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências” (Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932).

• Manifesto de 1932

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por educadores liberais, expressa um pensamento que se contrapõe às idéias conservadoras, consagradas na visão representada pelo ideário católico associado ao governo autoritário. Este documento representa importante tomada de posição face ao contexto do período, com repercussões sobre as idéias pedagógicas que se forjaram a partir de então, de modo específico, na Constituição de 1934.

O programa educacional do Manifesto estabelece como princípios gerais: o entendimento da educação como “um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais”; a concepção de uma escola comum para ambos os sexos, “única para todos, leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória” devendo o ensino “tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus”; uma escola secundária concebida como “escola para o povo”, coerente com a perspectiva de que o sistema educacional deve ser “reconstruído em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais” possibilitando a “seleção dos melhores”. Para viabilizar um sistema com tais características, são definidos mecanismos para o financiamento da educação através da criação

de um “fundo especial ou escolar”, “que constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos

propios orgaos do ensino, incumbidos da sua direcção” (Manifesto. In: RBEP, 1984, p. 412-415).

A posição dos Pioneiros vale como síntese de idéias que vão sendo trazidas para o campo educacional, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de uma concepção do papel do Estado na oferta da educação escolar. Essas idéias se contrapõem a outras, igualmente presentes, representadas pelos educadores católicos, contrários à co-educação, à laicidade e defensores da “liberdade de ensino”. Esse embate ideológico, que viria marcar de forma decisiva o cenário da educação contemporânea, acaba por ter ressonância na Constituição de 1934, que estabelece a competência privativa da União para “traçar as diretrizes da educação nacional” (Art. 5º, XIV).

• Constituição de 1934

A Carta Magna de 1934 é a primeira a dedicar um capítulo à educação e à cultura, contendo 11 (onze) artigos sobre o tema (Art. 148 a 158). Em linhas gerais, é mantida a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União a manutenção do ensino secundário e superior no Distrito Federal, sendo-lhe atribuída “ação supletiva” na obra “educativa em todo o País” (Art. 150, “d” e “e”).

A responsabilidade pela organização e manutenção de sistemas educativos permanece com os Estados e o Distrito Federal (Art. 151), cabendo à União “traçar as diretrizes da educação nacional” (Art. 5º, XIX). Nesta competência, privativa da União, estaria um elemento catalisador da articulação entre os diferentes sistemas, tão reclamada pelos educadores ligados ao Movimento dos Pioneiros.

Dentre outras competências da União, cabe destacar também: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter” os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (Art. 150). Dentre as normas estabelecidas para o plano nacional de educação, estão

o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e tendências à gratuidade do ensino educati-

vo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (Art. 150, Parágrafo Único, “a” e “b”).

Poder-se-ia supor que tais dispositivos representassem uma expressão das idéias pelas quais vinham lutando os liberais. Os católicos, contudo, também mostraram seu poder de barganha. Dois artigos que representavam a expressão do pensamento conservador no texto constitucional: o franco favorecimento ao ensino religioso e à escola privada. É o que se vê no texto aprovado:

Art. 153 – O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais; e,

Art. 154 – Os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Tem sido comum associar o advento do subsídio ao ensino privado à LDB de 1961, mas face ao que se vê ocorrer na Constituição de 1934, percebe-se que sua origem é bem anterior e deve ser buscada nas raízes do ensino católico, ou ainda mais cedo. Já no final do Império, a propósito, há registros do ensino privado subvencionado (Pires de Almeida, op. cit. p. 277-292).

Um último aspecto a destacar no capítulo da educação da Constituição de 1934, diz respeito a duas normas do Plano Nacional de Educação:

liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual e reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando asseguram a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna (Art. 150, Parágrafo único, “c” e “f”).

• Constituição de 1937

Mudam as circunstâncias políticas, mudam os mecanismos legais para fazer valer novas regras de convivência social. Vimos antes que com o advento do Estado Novo, em 1937, o país recebe uma nova Constituição, imposta pelas

forças ditatoriais no poder. No campo da educação, é ampliada a competência da União para, não apenas “traçar as diretrizes”, como estabelecia a Carta de 1934, mas

fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (Art. 15, IX).

A liberdade de ensino, ou melhor dizendo, livre iniciativa, é objeto do primeiro artigo dedicado à educação no texto de 1937, que assim estabelece: “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares” (Art. 128). O dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano na medida em que lhe é atribuída uma função compensatória, como podemos verificar no artigo a seguir:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, e a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado”... (Art. 129. Grifo nosso).

Fica bastante claro aqui que a educação pública é concebida como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. A velha idéia do preconceito contra o ensino público, antes denunciada, permanece arraigada no pensamento do legislador.

Sendo o ensino vocacional e profissional a prioridade, há de se destacar uma omissão com relação às demais modalidades de ensino. Tanto é que a concepção da política educacional no Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional, para onde serão dirigidas as reformas encaminhadas pelo ministro de Vargas para a educação, Gustavo Capanema.

A idéia de gratuidade firmada na Constituição de 1934 contrapõe-se, no texto de 1937, uma concepção estreita e empobrecida. Embora se estabeleça que “o ensino primário

é obrigatório e gratuito” (Art. 130), acrescenta-se no mesmo artigo o caráter parcial dessa gratuidade que,

não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Imaginemos a situação vexatória dos pais, quando ao matricularem seus filhos, necessitarem “alegar escassez de recursos”. Declaração de pobreza é algo que coloca em xeque a própria dignidade humana. Não há na literatura educacional indicações sobre os efeitos dessa determinação constitucional sobre a realidade escolar, nem é esse o objetivo de trazer o referido artigo à reflexão. O que se quer é destacar o caráter discriminatório da Constituição que, ao arvorar-se em portavoz da pobreza, introduz flagrantes mecanismos de discriminação. Voltando ao princípio da gratuidade, cabe lembrar que nenhuma palavra é dita sobre o ensino ulterior ao primário.

Para completar o quadro de retrocesso da Constituição de 1937 é importante lembrar ainda que, à laicidade do ensino público no texto de 1891, e ao caráter facultativo do ensino religioso no texto de 1934, o ensino religioso ganha maior espaço com a inclusão do artigo 133, que assim determina:

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (Grifo nosso).

A ambigüidade do texto é óbvia, deixando margem a um facultativo, que acabou por tornar-se compulsório, em se considerando a hegemonia da religião católica sobre as demais, bem como a expressiva presença de escolas confessionais no cenário brasileiro.

• Reformas Capanema

As reformas concebidas sob a gestão de Gustavo Capanema⁶ passariam à história como as Leis Orgânicas do

⁶ Gustavo Capanema Filho (1890-1985) iniciou sua carreira como advogado e professor na Escola Normal de Pitangui (MG), sua terra natal. Teve uma vida política bastante diversificada (vereador, deputado e senador), tendo assumido a pasta da Educação e Saúde Pública no período de 1934-1945.

Ensino, porque têm tal denominação no título, acrescido da área específica a que se destinam⁷. Embora ultrapassem no tempo a obra do Estado Novo, sob sua vigência é que são acionados decretos-leis referentes ao ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), secundário (Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942) e comercial (Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943). Também durante este período é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI – Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942).

Após a queda de Vargas, em 1945, seriam apresentadas medidas relativas ao ensino fundamental (Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946), ao ensino normal (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946) e ao ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei nº 9.623, de 20 de agosto de 1946). Também é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC – Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946). Com a Reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares. Suas diretrizes vão orientar a educação nacional até a promulgação da primeira LDB, em 1961, tema a ser abordado no próximo capítulo.

Como é possível perceber, sob os auspícios do Estado getulista a sociedade brasileira vive momentos de muita efervescência no campo político, social e cultural. Entretanto, dados sobre a situação educacional do período revelam que o esforço envidado não é suficiente para minimizar os índices de analfabetismo e exclusão escolar.

No início do governo Vargas, o número de alunos matriculados corresponde a cerca de 30% da população em

⁷ Para maiores informações sobre as Leis Orgânicas do Ensino, ver: Romanelli (Op. cit. p. 153-165).

idade escolar (Basbaum, 1986b). A despeito do crescimento ocorrido, dois terços da população em idade escolar continuam excluídos da escola e o analfabetismo atinge 65% da população de 15 anos e mais.

Analisando dados de 1936, Ribeiro constata ter havido no período um aumento percentual das despesas tanto no âmbito municipal quanto federal, ocupando a educação o 6º e o 2º lugares na classificação de despesas da União e dos Estados, respectivamente. Segundo a autora, isto permitiu ampliar o número de escolas e de matrículas e “um certo grau de aperfeiçoamento no âmbito administrativo”. Foi insuficiente, contudo, para promover uma melhoria significativa do trabalho escolar e administrativo. Do mesmo modo, foi incapaz de eliminar da organização escolar brasileira seu “alto grau de seletividade”, ou mesmo “romper com a contradição entre trabalho intelectual e manual” (Op. cit. p. 84-88).

Em 1940, o percentual de analfabetos no país é de 56%. No período 1935-1945, as matrículas do “ensino fundamental comum” passam de 2.413.594 para 3.238.940. No ensino médio, em suas diferentes modalidades, as matrículas correspondem a 202.886 e 465.612, respectivamente, no mesmo período. Os indicadores revelam um certo crescimento nesses dois níveis de ensino, foco de atenção da política educacional desse momento.

O investimento realizado durante o governo Vargas no campo educacional transparece nos números analisados, não podendo ser desconsiderado. Mas, como ressaltamos antes, ele não consegue romper a cultura da seletividade interna e externa à escola, reforçando ainda mais a seletividade social característica de um governo centralizador e autoritário.

4.4 Educação cearense sob o signo da centralização

Um primeiro aspecto que chama atenção no levantamento de informações sobre a educação cearense nesse momento é a relativa escassez de fontes primárias. Tal característica talvez possa ter uma explicação no avanço da cen-

tralização, já que o período anterior é muito mais pródigo de informações do que este, ora tratado. É de se supor que o ambiente de maior autonomia às unidades federadas, característico da segunda metade do Império e da Primeira República, possa ter sido mais propício à preservação da memória da administração pública nos referidos momentos históricos. Decisões vindas do centro e prestações de contas a este encaminhadas, por sua vez, teriam relegado a segundo plano o interesse do Poder Público local por um registro de tal natureza. Vale ressaltar que esta é apenas uma hipótese para a qual ainda não se tem resposta. O fato é que, para esta fase, tanto as promessas quanto os feitos são de mais complexa identificação.

Se nos capítulos onde tratamos da educação no Império e na República Velha, contamos com um razoável conjunto de informações, o mesmo não se pode dizer com relação ao Estado Getulista. Como matéria-prima para análise, o levantamento identificou: estatísticas educacionais (Anuário Estatístico do Brasil, 1937/1940, 1949, 1963); a Constituição de 1935; relatórios de governo (1931-34); e, mensagens à Assembléia Legislativa (1930, 1936 e 1937). Foram também examinados três estudos do MEC: *A organização do ensino primário e normal: estado do Ceará* (Sousa, 1995), *Estudo sobre o Ceará* (Sousa, 1995) e *Sistema Educacional Cearense* (Sousa, 1995). Recorreu-se ainda aos escritos de Sousa Pinto (1939), Alves (1954), Castelo (1970) e Cordeiro (1996). Esse conjunto de contribuições ofereceu elementos para delinear uma imagem do período, a seguir apresentada.

• Primeira fase do Estado Getulista – um contexto efervescente

O cenário dos primeiros anos da década de 30 chama atenção pela dinâmica na vida política e sócio-cultural. Este processo de ebulição de idéias, todavia, vai declinando à medida que avança o autoritarismo acentuando-se, sobretudo, com o Estado Novo, quando a maioria das vozes que se fazem ouvir são silenciadas. No início do período várias manifestações importantes ocorrem no panorama cultural cearense. O debate político é intenso, traduzindo-se na orga-

nização de grupos simpatizantes das diferentes tendências. O clima é de participação e renovação.

Expressando uma nova fase do movimento estudantil, jovens secundaristas criam o Centro Estudantil Cearense (CEC). Fundado em 11 de agosto de 1931, o CEC irá não somente defender interesses dos estudantes, como também exercer ativa participação no cenário político local a partir de então. As ações desenvolvidas foram voltadas para a criação de um espaço próprio para atender estudantes pobres (Casa do Estudante Pobre do Ceará - 1933), oferta de serviços dentários e ambulatoriais, bem como de biblioteca com acervo reconhecido como significativo. Outra preocupação foi o incentivo ao desenvolvimento das letras estudantis mediante a implantação da Academia Centrista de Letras (1943), sendo exigido dos sócios produção literária sistemática (Ramalho, 1992). Além do Museu do Estudante, instalado em 1934, cabe destacar a atuação do CEC na área educacional. Este movimento foi responsável por fundar e manter várias escolas primárias noturnas, cuja prioridade era atender a filhos de operários. Os docentes, formados por centristas, realizavam um trabalho voluntário⁸.

Outra expressão dos anseios de participação é a presença de representantes locais em eventos nacionais no campo educacional – as conferências nacionais de educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE)⁹. O próprio Diretor Geral da Instrução Pública do Estado participa da 5ª Conferência, realizada em Niterói (1932-33). A conferência seguinte é realizada em Fortaleza (1934), da qual participam delegações de vários estados. O debate organiza-se em torno de teses sobre os temas: educação pré-escolar, ensino primário, ensino secundário, ensino superior, educação para adultos, educação artística, educação higiênica. Também são constituídos grupos de discussão formados por diretoras de

⁸ Para aprofundar o tema, ver: Ramalho (1992).

⁹ As quatro primeiras conferências foram realizadas em Curitiba (1927), Belo Horizonte (1928), São Paulo (1929) e Rio de Janeiro (1931). Para aprofundar o tema, ver: Cunha (1981).

escolas, inspetores de ensino e interessados nos problemas da administração da educação pública (Ceará, 1936, p. 98).

O ambiente político é propício a manifestações de interesse sobre temas educacionais também entre outros atores, a exemplo de grupos ligados aos movimentos operários, que fazem circular idéias a esse respeito em seus próprios veículos de comunicação. A convocação ao debate sobre as grandes questões que mobilizam a população é endereçada a um público amplo, como se vê, por exemplo, no Manifesto da ANL, publicado no jornal *O Unitário* (19/05/1935).

... A comissão Organizadora do Diretório Provisório da Aliança Nacional Libertadora, organização de frente única popular, com um programa essencialmente anti-imperialista, contra os latifúndios e pelas liberdades democráticas do Povo, dirige-se, nesta hora de angústia, de sofrimentos e de miséria, a todos os sindicatos operários, cooperativas, e estudantes, grupos escolares, Escola Normal, Liceu do Ceará e Escolas Superiores, Centros Espíritas, Igreja Presbiteriana, Igreja Católica e, enfim, aos elementos de todas as tendências políticas e religiosas, sem distinção de idade, sexo, cor ou credo político-religioso, convidando a todos para tomarem parte, ao nosso lado, nesta gigantesca batalha pela libertação definitiva do Brasil, do jugo do Capital financeiro internacional – o imperialismo que explora o nosso solo... (Apud. Souza, op. cit. p. 304-305. Grifo nosso).

O clima político reflete expectativas de mudança por parte dos segmentos insatisfeitos com o regime, traduzido também no debate em torno de reformas constitucionais. Uma nova Constituição estadual seria promulgada em 1935, trazendo um conjunto de dispositivos para a educação. Estes, porém, não chegam propriamente a trazer novidades. A Constituição Política Estadual de 1935 praticamente repete o capítulo da educação da Constituição brasileira, promulgada em julho do ano anterior.

Os dispositivos sobre a matéria educacional são apresentados em um conjunto de nove artigos que tratam dos seguintes temas: papel do Estado e dos municípios em relação à educação e direito à educação (Art. 112), órgãos da administração do ensino (Art. 113), ensino religioso (Art. 114), recursos para a educação (Art. 115), despesas do Es-

tado e dos Municípios (Art. 116), ensino particular (Art. 117), ensino ministrado em idioma pátrio (Art. 118), provimento de cargos do magistério (Art. 119) e oferta de ensino primário gratuito aos filhos de empregados de empresas localizadas fora dos centros escolares (Art. 120).

Os aspectos onde o texto local expressa alguma diferença em relação ao texto nacional são aqueles referidos no art. 113 e 120. Vejamos a íntegra do conteúdo desses dispositivos:

Art. 113. O Estado criará um departamento autônomo de administração do ensino e um Conselho de Educação, que organizarão o seu systema educativo dentro das directrizes geraes do plano de educação nacional.

Paragrapho unico – Subordinada ao Departamento de Ensino funcionará uma secção destinada ao ensino rural, com as attribuições e a amplitude de acção que lhe dêr a lei ordinária.

Art. 120. Toda empresa industrial ou agrícola, localizada fóra dos centros escolares, e que contar com numero superior a cincoenta empregados, será obrigada a ministrar a estes e a seus filhos ensino primário gratuito.

A novidade do Artigo 113 está na referência à criação de uma secção destinada ao ensino rural, uma vez que tanto a criação de Conselhos de Educação, como de departamentos autônomos de administração do ensino haviam sido previstos pela Constituição de 1934 (Art. 152, Parágrafo único).

Coerente com o ambiente centralizador, o capítulo da educação da Constituição de 1935 indica que o Estado não exerce qualquer margem de autonomia no que se refere à organização de seu sistema de ensino. Ao contrário, segue à risca o que dispõe o texto de 1934.

• Documentos oficiais – uma identidade entre os temas do período

A leitura dos documentos oficiais da primeira fase do Estado getulista – Mensagens apresentadas pelos governadores à Assembléia Legislativa (1930, 1936 e 1937) e Relatório encaminhado à Presidência da República pelo interventor do Estado (1931-1934) – revela uma identidade

temática entre os distintos documentos considerados. Os temas e títulos são praticamente os mesmos, com pequena variação para o Relatório, que contém inúmeras matérias não focalizadas nas Mensagens. As semelhanças entre os assuntos abordados nas fontes consultadas podem ser visualizadas no quadro comparativo:

Quadro XV
Educação nos documentos oficiais – 1930-1937

Tema	Mensagem	Relatório	Mensagem	Mensagem
	1930	1931-1934	1936	1937
Instrução Primária (Ensino Primário)	X	X	X	X
Ensino secundário/Liceu	X	X	X	X
Ensino Normal/Escola Normal Pedro II	X	X	X	X
Ensino profissional	—	X	X	—
Faculdade de Direito	X	X	X	—
Faculdade de Farmácia e Odontologia	X	—	—	—
Ensino agrônômico	X	—	X	X
Auxílio ao estudante/dispensa taxas	—	X	X	—
Bibliotecas	X	X	—	X

De uma maneira geral, a instrução primária e a dificuldade dos governos para implementá-la aparece como foco principal do discurso oficial. A reforma de 1922 constitui uma referência importante nos documentos examinados. Estes se reportam àquela iniciativa como um momento fértil da educação cearense, o que pode ser constatado em passagens como esta, extraída da Mensagem de 1930:

Com a reforma de 1922, a instrução pública primaria no Estado tomou nova feição, tendo sido adoptado com decisão o ensino intuitivo. Actualmente, o Director Geral da Instrução está fazendo experiências, nos grupos da capital, para a adopção dos methodos da chamada Escola Nova (Ceará. Mensagem, 1930, p. 10).

Outro trecho, de igual teor, é apresentado na Mensagem de 1936:

Não temos e tão cedo não teremos, escolas em quantidade suficiente para a educação do povo. O último recenseamento da população escolar, que é de 1923, já atestava essa desproporção clamorosa entre o número de unidades escolares e o de crianças em idade de freqüentá-las (7 aos 14 anos).

Segundo esse censo, que consta do relatório do então director da Instrução Pública, o notavel professor Lourenço Filho, a quem se

deve, com a reforma que realizou, a insuflação de uma mentalidade nova nas questões educacionais do nosso Estado, a população escolar estava muito longe de ser atendida pela quantidade de escolas primárias existentes. Já então era problema (Ceará. Mensagem, 1936, p. 17).

Considerando a situação existente por ocasião da reforma de 1922, prossegue o texto: “o problema permanece, talvez agravado” (Id. Ibid.). Noutras palavras, a autoridade educacional reconhece sua incapacidade de atender à demanda por educação. Sob tais circunstâncias, não surpreende que boa parte das considerações apresentadas nesses documentos detenha-se sobre questões que giram em torno dos problemas de oferta — construções, equipamentos, material didático e temas correlatos.

O Relatório do capitão Roberto Carneiro de Mendonça, interventor durante o período de 1931 a 1934, revela um aspecto sobre o qual é oportuno chamar atenção. Por deliberação do governo federal (Decreto nº 20.348, de 29 de agosto de 1931), desde então os municípios estariam obrigados a recolher aos cofres do Estado, 10% de sua renda para auxiliar o custeio das escolas de ensino primário. Esta determinação antecipa o dispositivo da Constituição de 1934 que define as atribuições da União, dos Estados e dos Municípios em termos de despesas com educação, como se vê no artigo do texto, transcrito a seguir:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

O artigo é referendado pela Constituição Estadual de 1935, que assim determina:

Art. 116. O Estado e o Município aplicarão 20% e 10%, no mínimo, da renda dos impostos, respectivamente, na manutenção e desenvolvimento do systema educativo que fôr organizado pelo Conselho de Educação.

Quer-se assinalar, porém, que em 1931, por lei o Estado passa a assumir os encargos referentes ao ensino primário, com a colaboração financeira dos Municípios. Em consonância com o Decreto federal anteriormente mencionado, outro

instrumento legal (Decreto nº 343, de 31 de dezembro de 1931)¹⁰ determina que todas as escolas municipais sejam transferidas para o Estado, nos termos do regulamento da instrução pública e da legislação vigente (Ceará. Relatório, 1936, p. 71).

A leitura da Mensagem de 1936 sugere que esta foi uma experiência de curta duração. O governador Menezes Pimentel (1935-1945) não dá continuidade à iniciativa, como se vê na passagem do texto onde faz referência ao percentual de aplicação dos Municípios em educação:

...Até o exercício financeiro passado, esse quantitativo era recolhido aos cofres do Estado, cabendo a este a execução dos serviços de instrução e educação em todo o seu território.

Promulgada a Constituição, parece-me que o Município deve aplicar a quota orçamentária de educação e instrução, no seu próprio território, mediante plano previamente organizado em relação às necessidades educacionais da comuna.

Deste modo, autorizo-vos a aplicação da verba orçamentaria da educação e instrução nesse Município, independentemente de recolhimento aos cofres estaduais (...) Adianto-vos que a dotação referida poderá ser aplicada na manutenção de escolas municipais, na aquisição de moveis, utensilios e material escolar, na limpeza, conservação, construção e reconstrução de prédios escolares (Ceará. Mensagem, 1936, p. 28).

Esta nova orientação, contudo, não exclui a possibilidade de uma cooperação entre Estado e Município(s). O documento refere-se à intenção de convocar uma reunião entre o governador e os prefeitos municipais,

para o estudo, em conjunto, das questões que interessam, a um tempo, á administração estadual e á local, como o desenvolvimento do plano educacional, os serviços de Saúde Pública e conservação da rede rodoviária do Estado (Ceará. Mensagem, 1936, p. 30).

Além disso, em relação ao Município de Fortaleza prevê-se “um entendimento com o respectivo prefeito, para a aplicação, em harmonia com o Estado, da verba (...) reservada, no orçamento de Fortaleza, para os serviços de educação”. Nesse sentido, é proposto um autêntico “regime de

¹⁰ Embora mencione este dispositivo legal, o referido Relatório não permite identificar se este é um decreto federal ou estadual.

colaboração”, onde o “Estado custearia o pagamento das professoras, e o Município forneceria o prédio e o material” (Id. Ibid). Vê-se, por estas indicações, que a articulação entre o Estado e os Municípios é algo que já estava em curso em meados da década de 30 do século XX.

Outra matéria em que o Ceará antecipa os dispositivos constitucionais de 1934 (Art. 152, Parágrafo único) é a criação do Conselho de Educação. Pelo Decreto nº 473, de 2 de fevereiro de 1932, são criados o Conselho de Educação do Estado e os conselhos escolares dos municípios. Com eles, o Estado passaria a ter

um órgão orientador e propulsor da educação popular, dotado de técnicos e de pessoas verdadeiramente interessadas na obra comum do soerguimento moral e intelectual do Ceará (Idem, p. 82).

A composição destes órgãos seria a seguinte.

Quadro XVI
Composição dos Conselhos

Conselho de Educação do Estado	Conselho Escolar dos Municípios
<ul style="list-style-type: none"> – Secretário do Interior e da Justiça; – Director Geral da Instrução Publica; – Director do Lyceu; – Um professor de cada collegio equiparado a Escola Normal Pedro II, com sede na Capital; – Inspetor geral de ensino com permanencia na capital; – Dois dos diretores dos grupos da capital, eleitos pelo professorado destes; – Medico chefe da Assistencia Escolar; – O professor de pedagogia da Escola Normal; – Duas professoras do ensino primário; – Duas pessoas idoneas, entendidas em assumptos de pedagogia residentes em Fortaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> – Prefeito Municipal, – Director do Grupo Escolar, Escolas Reunidas ou professor de escola singular, designado pelo Director de Instrução; – Juiz de direito, nas sedes de comarca e o juiz municipal, nos demais Termos, os quaes são membros natos; – Promotor de justiça, nas sedes das comarcas, ou o adjunto de promotor nos demais municípios; – Vigario da parochia da séde do municipio; – Dois membros nomeados pelo secretario do interior; – De um medico, se houver na localidade.

O Decreto de 1932, embora concebido sob o signo de uma legislação centralizadora, prevê uma composição aberta ao envolvimento da comunidade, inclusive com representantes eleitos, a exemplo da participação de diretores no Conselho de Educação do Estado¹¹. Com atribuições amplas,

em alguns municípios o Conselho Escolar tornou-se o órgão de maior importância social, servindo para estimular as boas inicia-

tivas, em prol da educação popular, e para coordenar os esforços de quantos estavam animados do desejo de alargar o âmbito educativo da escola.

Órgão de vigilância, de inspeção e de coordenação, o Conselho Escolar prestou, no Estado, serviço de alta relevância à administração do ensino (...). No Conselho de Educação do Estado discutiam-se as mais palpitantes questões de pedagogia; os estudos e debates, ali realizados (...) tornaram-se memoráveis (Brasil. MEC. INEP. Op. cit. p. 139-140).

Os Conselhos Escolares constituem a primeira versão da forma de organização que se traduziria nos Conselhos Municipais de Educação, criados no país conforme o grau de desenvolvimento da educação municipal, uma vez que nem todos os municípios o possuem. Na legislação dos anos 90 (séc. XX), passam a existir conselhos municipais com funções específicas de promover “o acompanhamento e o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos” do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Art. 4º, IV).

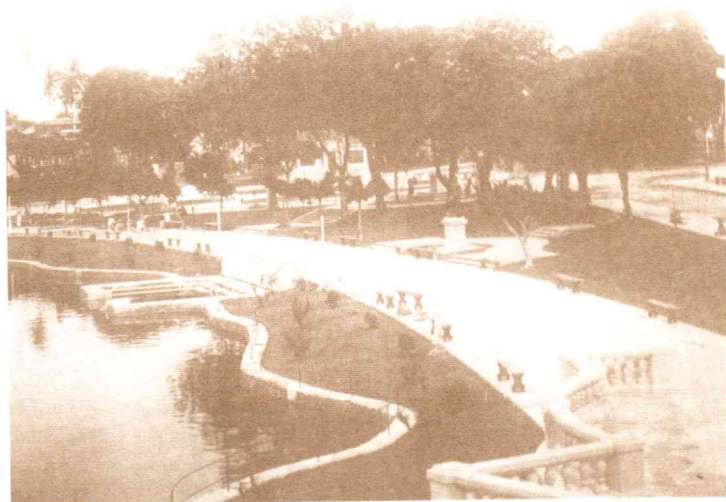
Indicador da busca de um envolvimento da comunidade externa nas decisões afetas à escola parece estar presente na idéia de “Círculos de Pais e Professores”. Segundo os documentos, trata-se de iniciativa que “visa uma estreita colaboração entre a família e a escola, para mais segura orientação na obra educativa do professor” (Brasil. MEC. INEP, 1940, p. 26). A visão de colaboração da família com a escola se manifesta com maior clareza nos registros acerca da atuação desse organismo:

Dê-se amparo oficial às Sociedades de Paes e Mestres, que ellas por si resolverão muito problema escolar. Uma amostra de sua capacidade já deram com os Gabinetes dentários e se forem auxiliadas, ver-se-ão (...) installados (...) o radio, os museus, bibliothecas, os campos de jogos, etc. (Ceará. Mensagem, 1936, p. 94).

¹¹ Para maiores esclarecimentos sobre as funções e composição dos conselhos, conferir: Brasil. MEC. INEP (1940, p. 13-16).

O reconhecimento da importância da família para o desenvolvimento da escola já nesse momento é destacado. Todavia, também é possível perceber que esta valorização tende a ser utilizada como estratégia na assunção de responsabilidades que, embora afetas ao Poder Público, não recebem a devida atenção.

Outra menção a fazer refere-se à criação de um espaço especial para abrigar um jardim da infância¹² em Fortaleza, inspirado nos moldes da pedagogia moderna. Registrada como idéia no Relatório de 1931-1934, é concretizada em 1937, quando se cria a Cidade da Criança, localizada no Parque da Independência¹³. Com o objetivo de oferecer às crianças de 3 a 6 anos “uma educação adequada a sua idade”, esta é uma “obra de colaboração com o Estado, instituída pela municipalidade, que lhe custeará as despesas de manutenção, fornecendo a administração estadual o corpo técnico” (Ceará. Mensagem, 1937, p. 23). Como se vê, embora os analistas contemporâneos da relação Estado-Mu-



Vista da Cidade da Criança.

¹² Sobre a implantação e a experiência dos jardins de infância no Ceará, ver: (Sousa, s/d, p. 93-97).

¹³ Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, conferir: Pinto (1939, p. 105-109).

nício possam compreender a aproximação entre estes dois entes da federação como algo recente, as raízes do “regime de colaboração” devem ser buscadas ainda na primeira fase do período Vargas.

Importante inovação desse momento é a Escola Rural Normal, criada pelo Decreto-lei nº 1.281, em 10 de janeiro de 1934 e instalada em 13 de junho do mesmo ano. Visando a “formação do magistério especializado das escolas regionais, como recurso de assegurar-lhes melhor orientação e de fixar o professor ao meio”, é fundada a Escola Normal Rural de Juazeiro, iniciativa pioneira no gênero. Com o objetivo de “preparar o professorado ruralista”, sua missão assim se resume:

1º) Inocular no espírito das crianças o amor à terra, mãe carinhosa, sempre pronta a produzir o necessário ao sustento de seus filhos.

2º) Combater indiretamente o urbanismo, tendência nefasta que priva os campos de quem os cultiva, engrandecendo despropositadamente as cidades, com evidente prejuízo do equilíbrio econômico da coletividade.

3º) Criar na mente das novas gerações que se educam a consciência ruralista, isto é, a convicção exata e segura de que o nosso futuro, o futuro da nossa gente, está na solução dos problemas rurais, única fonte de grandeza e de riqueza da nacionalidade (Pinto, 1939, p. 104).

Segundo um intérprete do período, até 1935, o Ceará atravessa “um período de atividade ruralista intenso” (Alves, 1954, p. 137). A Escola Normal Rural de Juazeiro é uma expressão desse movimento. Tendo surgido como uma experiência pedagógica avançada, inspirou a criação de organizações congêneres no Estado o que, de acordo com o mesmo autor, teria atendido “mais ao interesse econômico dos seus fundadores do que ao objetivo educativo a que se propunham inicialmente” (Id. Ibid.). Observa ainda que em outras unidades da federação esta instituição não se firmou como iniciativa inovadora, embora a idéia da ruralização do ensino despertasse interesse dos educadores¹⁴.

¹⁴ Sobre a questão, ver ainda: Castelo (1970, p. 221-239) e Sousa (1955, p. 150).

Em balanço feito em estudo elaborado para o INEP (então, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), Moreira de Sousa observa que até 1955, a escola normal rural havia diplomado centenas de professoras, ensinando “muita coisa às futuras mestras das populações campestres: culinária, horticultura, apicultura”. Conforme o mesmo autor, constituem-se como “centro de civilização e de cultura, no meio, integrando a população nas atividades sociais próprias da região”. Suas reuniões são prestigiadas pela “população local, sendo evidente a sua influência na modificação de hábitos e costumes da população local” (Brasil. MEC. INEP, 1955, p. 150).

Desponta, ainda, nesse período uma certa preocupação com a educação popular. São criadas, com fundamento no Decreto nº 1.495, de 27 de fevereiro de 1935, escolas proletárias noturnas, de caráter provisório e “destinadas às crianças que, por motivo de trabalho”, não cursaram o ensino primário. Tinham duração diferenciada do ensino diurno, funcionavam nas dependências escolares existentes, devendo o ensino ser eminentemente prático. Sobre o quadro docente e a qualidade do ensino ofertado a crítica de Moreira de Sousa é esclarecedora dos contornos dessa iniciativa:

Embora tivesse estabelecido, no Decreto em causa, que as escolas eram criadas, em caráter provisório, os professores, no entanto, para regê-las, seriam nomeados em caráter efetivo (art. 3º), entre os de notória capacidade profissional.

Os programas eram os mesmos, os prédios e aparelhamentos, os mesmos das escolas diurnas, de onde se conclui que a aprendizagem só poderia ser a mesma (...) Em verdade, as escolas proletárias noturnas nunca passaram de escolas para ler, escrever e contar, igualzinhas às demais, para efeito ilustrativo (1955, p. 155).

As palavras do analista não deixam dúvidas sobre a idéia de educação popular encampada nesse momento no Estado: uma escola compensatória. Todavia, se é possível dizer que as escolas proletárias noturnas não expressam uma ação renovada de prática pedagógica, elas têm o mérito de colocar em relevo um problema social que tende a se agravar nos anos subseqüentes: o trabalho infantil e toda a sorte de exclusão que ele traduz.

A análise dos documentos desta primeira fase do governo Vargas revela que, de um modo geral, o panorama educacional se assemelha bastante àquele da Primeira República, exceto por algumas inovações como a introdução do ensino normal rural. Os textos oficiais não apresentam uma sintonia com as contribuições do pensamento dos Pioneiros da Educação Nova, já discutido neste mesmo capítulo. A reforma Lourenço Filho mantém-se como a principal referência de política educacional, não sendo substituída por outra concepção. Os documentos da segunda fase do período confirmam esta orientação.

• Segunda fase do Estado getulista – o hino, o sermão e a ordem do dia na escola cearense

Sob a vigência do Estado Novo, mantêm-se as linhas gerais desenvolvidas desde o início do período. Para fins de fiscalização e inspeção escolar o Estado é dividido em regiões de ensino, instituindo-se as delegacias regionais de ensino (Decreto-lei nº 247, de 25 de maio de 1938). Aos delegados regionais de ensino, seus titulares, competem exercer as tarefas de inspeção e orientação técnico-pedagógica junto às escolas sob sua jurisdição.

Merece registro neste momento históricos sinais da presença daquela concepção de educação de que nos fala José Silvério Baía Horta (1994). O “hino, o sermão e a ordem do dia” são elementos marcantes de várias manifestações do período: o Escotismo, o Clube de Cultura Física, o Orfeão e o Pelotão de Saúde. Estas iniciativas, destacadas como “instituições auxiliares da educação”, embora surjam com a justificativa de “desenvolver e aperfeiçoar o aprendizado especial dos alunos” propiciam a difusão dos ideais cívicos e patrióticos tão necessários a formação social da época (Brasil. MEC. INEP. 1940, p. 32).

O estudo *Organização do ensino primário e normal: estado do Ceará*, antes referido, apresenta um resumo de cada uma dessas iniciativas. O Escotismo é uma “instituição auxiliar do ensino cívico e moral”, anexa e complementar à escola primária. Os professores que organizassem e mantivessem associações desta natureza, filiando-as à Comissão

Estadual dos Escoteiros do Ceará teriam seu nome inscrito no Livro de Merecimento do Departamento de Educação, conforme já determinava o Regimento da Instrução Pública de 1922 (Tit. VI, Cap. II, Art. 148). O Clube de Cultura Física tem por finalidade

dar aos alunos a noção do dever pelo bem estar corporal, ensinando-lhes os meios de desenvolver o físico, para melhor servir ao moral e intelectual.

O Orfeão tem por fim desenvolver o gosto pela boa música e cultivar o folclore, como fator de educação moral e artística, na formação da alma nacional (...)

O Pelotão de Saúde deve ser elemento vivo de educação sanitária, por onde dê aos alunos hábitos de higiene, na prática do asseio e da preservação da doença (Brasil. MEC. INEP, 1940, p. 26).

Diferentemente dos documentos oficiais da primeira fase do Estado Getulista que, bem ou mal, oferecem elementos para compor uma imagem da educação no Ceará daqueles tempos, os relatórios do Estado Novo (1939, 1941 e 1943) pouco acrescentam. São textos curtos e burocráticos, que contêm apenas alguns poucos indicadores relativos a construções, movimento de professores e matrículas. Em termos de conteúdo, não permitem visualizar o perfil da educação da ditadura Vargas. Confirma-se a impressão de que ‘o hino, o sermão e a ordem do dia’ chegam para ficar na escola cearense, embora atinjam mais diretamente as crianças que as professoras, como se vê neste trecho do Relatório de 1939:

O objetivo do Canto Orfeônico é incutir na criança o gosto pela música e despertar-lhe o sentimento de civismo.

Em março foi organizado o Orfeão de Professoras que aos poucos foi sendo diminuída a frequência em virtude dos encargos das mestras. Contudo, por mais de uma vez o Orfeão se fez ouvir em festividades cívicas (Ceará. 1940).

Alguns intérpretes do período mostram uma visão positiva sobre a política educacional no Ceará. Em prefácio ao estudo antes referido (Brasil. MEC. INEP, 1940, p. 7-10), Lourenço Filho faz observações lisonjeiras ao esforço que o Estado vem fazendo para superar suas condições adversas de desenvolvimento. Como expressão irrefutável deste compro-

misso com a educação, aponta números sobre o crescimento de matrículas no Estado:

Em 1921, o Ceará apresentava dos mais baixos índices escolares de todo o país. Para uma população total de um milhão e trezentos mil habitantes, só possuía nas escolas primárias 19 mil alunos, isto é, menos de 1,5% daquele total. Reorganizados os serviços do ensino, no ano seguinte, a matrícula ascendeu logo a 36 mil alunos. Dez anos depois tinha atingido a 62 mil e em 1937, segundo os dados apurados pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde, já ultrapassava a quota dos 81 mil. No período considerado, a população atingia a um milhão e setecentos mil habitantes, tendo crescido assim em um terço. A matrícula no ensino primário cresceu, no entanto, em mais de quatro vezes. A taxa de inscrição escolar, em relação à população total, era então aproximadamente de 5%; a taxa média de todo país orçava por 7% (Brasil. MEC. INEP, 1940, p. 7-8).

O educador paulista destaca a reforma de 1922-1933, conduzida sob sua inspiração, como um grande divisor de águas na política educacional. Ressalta como aspectos importantes: a adaptação da escola a seus “fins sociais”; a busca de uma “melhor articulação dos esforços dos poderes estaduais e municipais”, incluindo a previsão de 10% da aplicação de suas rendas em educação; a instituição de uma carreira do professor; uma orientação didática inovadora e inúmeras outras formas de dinamização do ensino. Como aspecto positivo do período posterior à sua passagem pela diretoria da instrução pública, assinala como inovação pedagógica relevante a experiência do ensino normal rural, iniciada em 1934.

Na mesma linha de reflexão, embora sem igual desenvoltura, Joaquim Moreira de Sousa (1955), diretor da instrução pública durante o governo do major Roberto Carneiro de Mendonça (1931-1934) e técnico do Ministério da Educação, faz uma apreciação onde o leitor é levado a concluir que no período compreendido entre 1930 e 1945, que o autor denomina de 4ª fase da educação cearense, avanços significativos são realizados.

Ao longo do texto, Moreira de Sousa estabelece um nostálgico diálogo com a reforma Lourenço Filho, principal referência de sua reflexão. Ao lado disso, apresenta críticas às políticas educacionais não conduzidas sob sua administra-

ção. Tome-se como exemplo alguns trechos de seu pensamento sobre o assunto:

O autor deste trabalho (...) sentiu que o momento era oportuno para imprimir à máquina dos negócios da instrução no Ceará, rumo novo, ao menos para revitalizar a escola renovada feita por Lourenço Filho, havia tão pouco tempo, a qual morria de cansaço e de monotonia, por falta de quem lhe desse atenção (...)

Tudo havia parado, com o afastamento do educador paulista, sendo imperioso modificar-se a situação. O desalento do professorado decorria, naturalmente, do isolamento em que vivia e do desconforto com que trabalhava, em prédios acanhados, escuros e sem requisitos pedagógicos de qualquer espécie, sobretudo no interior (Idem, p. 134).

A realidade escolar cearense nesse período ainda chama atenção pelas condições precárias em que se efetiva. Consoante com o cenário nacional, crescimento de matrícula no ensino primário, ênfase no ensino rural e nos aspectos cívicos da formação figuram como suas principais marcas.

• **Números da educação no Estado Getulista**

A maioria dos textos estudados para compor este capítulo possui informações com diversos graus de detalhamento dos dados sobre a educação nesse momento. Como nem sempre as estatísticas coincidem entre si, optamos por utilizar como fonte tão-somente as informações apresentadas no Anuário Estatístico do IBGE e nas publicações do Serviço de Estatística de Educação e Saúde.

O período compreendido entre 1930 e 1945 é de franca expansão da rede escolar, tendência já registrada no depoimento de Lourenço Filho, antes citado, como também de Joaquim Alves (1954) que assim se manifesta a respeito:

Entre 1931 e 1945 o ensino primário atravessou uma fase de grande atividade, caracterizada pela construção de prédios, melhor aparelhamento das escolas primárias, adaptação de novos métodos de ensino e crescimento progressivo da matrícula nas escolas (Op. cit. p. 137-138).

Os três quadros¹⁵ apresentados a seguir, permitem visualizar o que foi feito em termos de ampliação da rede

¹⁵ Cabe registrar que os dados de 1932 a 1935, presentes quer nos Anuários Estatísticos do IBGE e nas publicações do Serviço de Estatística de Educação e Saúde do período, diferem dos dados da Mensagem de 1936, apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador do Estado Dr. F. de Menezes Pimentel.

escolar (Quadro XVII), do movimento de matrículas (Quadro XVIII) e de distribuição do corpo docente em termos de sexo e vinculação administrativa (Quadro XIX). Começemos por examinar os dados referentes ao crescimento das unidades escolares.

Quadro XVII
Distribuição das unidades escolares por dependência administrativa

Ano	Dependência Administrativa		
	Total	Pública	Particular
1932	928	795	133
1935	957	881	76
1938	1725	1525	200
1941	1974	1663	311
1945	2121	1648	473

Fonte: IBGE

Anuário Estatístico do Brasil. (1937, 1941/1945).

Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Estatística da Educação e Saúde (1935, 1946).

O número de unidades escolares mais do que duplica no período considerado, sendo visivelmente superior a quantidade de escolas da rede pública sobre as da rede particular. Ao crescimento do número de escolas, corresponde um aumento semelhante de matrículas que também duplicam, como o Quadro XVIII permite constatar.

Quadro XVIII
Distribuição da matrícula geral por sexo e dependência administrativa
(Ensino primário, secundário e infantil)

Ano	Total	Sexo		Dependência Administrativa	
		Masc.	Fem.	Pública	Particular
1932	6066	328966	31697	54069	6594
1935	70264	31830	38434	64379	5885
1938	112636	49930	62706	93491	19145
1941	116251	51746	64505	104250	12001
1942	113180	50645	62535	89853	23327
1945	123647	55601	68046	91499	32148

Fonte: IBGE

Anuário Estatístico do Brasil. (1937, 1941/1945).

Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Estatística da Educação e Saúde (1935, 1946).

Em sintonia com esse movimento, cresce também a quantidade de professores, aumentando em proporção ligeiramente superior aos índices registrados nos dois quadros anteriores. Neste aspecto, cabe registrar a flagrante maioria

de mulheres nos quadros do magistério, assim como do superior número de docentes na rede pública.

Quadro XIX
Distribuição do corpo docente por sexo e dependência administrativa

Ano	Total	Sexo		Dependência Administrativa	
		Masc.	Fem.	Pública	Particular
1932	1800	480	1320	1250	550
1935	1816	413	1403	1402	414
1938	3170	689	2481	2186	984
1941	3804	878	2926	2489	1315
1945	4482	1173	3309	2603	1879

Fonte: IBGE

Anuário Estatístico do Brasil. (1937, 1941/1945).

Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Estatística da Educação e Saúde (1935, 1946).

Os dados apresentados confirmam os estudos do período, que registram um significativo crescimento da rede escolar, tanto do ponto de vista do aumento do número de escolas e de matrículas quanto de professores. Esta situação está em sintonia com uma tendência geral de expansão do sistema escolar existente em todo o país, refletindo, sobretudo por parte das camadas médias da população, um reconhecimento do papel da educação numa sociedade em processo de urbanização. Nesse sentido, pode-se dizer que o Ceará acompanha o movimento brasileiro de busca pela escola. Ainda não estamos falando de uma escola para todos. Longe disto. Esta dinâmica só se completará no longo prazo, tema que será aprofundado no último capítulo do estudo.

Vistos os elementos expressos através dos números, é hora de fazer um contraponto. Passemos a um exame de aspectos que, de uma forma ou de outra, traduzem o cotidiano escolar – a memória dos que a viveram e outros escritos significativos. Estes fragmentos de “menor importância” revelam uma dimensão que projeta nova luz sobre a educação naquele momento.

• Cotidiano da escola – registros de uma ‘outra’ história

Os registros de uma outra história da escola, aqui incluídos, foram localizados em duas fontes – nas lembranças

ças dos que por ela passaram e em documentos do Arquivo Público. Começando pela memória dos que viveram uma outra escola...

No livro *Brinquedos da Memória* (1996), antes mencionado, Celeste Cordeiro oferece preciosos elementos para pensar a escola dos tempos de Vargas, seja através dos escritos de Gustavo Barroso e J. Hipólito de O. Campos sobre o tema, seja através de algumas entrevistas feitas com pessoas que viveram aquele período.

Embora o texto não precise o momento exato a que se referem as lembranças – mesmo porque esta não é a intenção da autora – os depoimentos são interessantes para completar uma imagem do período¹⁶. Como ilustração, selecionamos trechos de falas de um homem (Luiz Sucupira) e de uma mulher (Lúcia Dummar), neles buscando o olhar de quem viveu:

Luiz Sucupira

... apesar da palmatória, a escola era risonha e franca: as pessoas brincavam, distraíam-se, não havia dificuldade, não havia exigência. As professoras eram mulheres e mulher é sempre atenciosa, direita. Naquele tempo, a Escola Normal exigia muito estudo, de sorte que as meninas de 18, 19 anos, até 25, saíam professoras com uma certa formação intelectual e social (...) No início as meninas estudavam mais em casa, com as mães; depois que abriu o colégio Imaculada Conceição é que elas passaram a estudar fora (...) Só o Imaculada Conceição é que ensinava língua estrangeira, era o francês.

(...) O Liceu era um colégio exemplar. Seus alunos tinham bons professores, faziam cursos excelentes, e saíam dali preparados para entrar na Academia de Medicina ou de Direito. Seus professores eram de muito valor em termos intelectual, social e cultural: eram todos escolhidos, não havia concurso: o Governador nomeava os homens de valor para serem professores (Op. cit. p. 133 e 135).

Lúcia Dummar

Eu quando comecei a estudar foi no Imaculada Conceição. A gente ia começar a estudar com sete anos, não tinha Jardim da Infância não. Eu só saí do Imaculada quando o Lourenço Filho

¹⁶ Conferir: Cordeiro (1996, p. 120-139).

esteve aqui e fez uma reforma do ensino: tudo que estudou da pedagogia moderna ele deixou na Escola Normal e então eu fui para a Escola Normal (...) Na minha época não havia mais castigos (...) No Imaculada se estudava muito religião, a Escola não ensinava.

Existia muita fiscalização na escola (...) Todas as classes eram supervisionadas por uma criatura, era uma espécie de amiga das alunas. Ela mantinha a ordem e informava os diretores de qualquer coisa que não estivesse de acordo, e então os diretores chamavam os alunos na sala e passavam aquele 'carão', diziam que não estava certo. O ensino era muito controlado (...)

Tinha uma ginástica lá no colégio, em que a gente colocava um calção bem folgado até aqui em cima, e saía suada para a primeira aula. Eu tinha pavor daquilo.

A vestimenta era horrível. A farda era uma saia plissada de flanela vermelha, blusa branca, meia e sapatos pretos.

(...) O colégio incentivava muito o aluno porque nós tínhamos vontade de estar no quadro de Honra: era um desenho feito no quadro negro com giz colorido todo início de mês, em que se botava os nomes dos alunos que eram primeiro lugar, segundo lugar... Então aquilo pra gente era uma maravilha (...) Todos os colégios davam prêmios (Ibidem, p. 137 e 139)

Cedida por Maria Delite Matos Menezes



*Alunas concluintes
do curso normal, 1939.
Instituto Santa Dorotéia,
Colégio do Sagrado Coração
do Estado do Ceará.*

A imagem trazida pela lembrança dos que viveram, sem dúvida, é tão somente um retrato parcial do tempo que manifesta sua materialidade histórica também na singularidade de seus protagonistas. Reconhecendo a importância de

considerar esse outro lado da história, é que aqui os trazemos à luz. Aprendemos, com eles, que o hino, o sermão e a ordem do dia não representam simplesmente uma criação do estudioso do período (Horta, 1994) mas, antes, exercem presença marcante, também na escola cearense. Esses tempos de controle e disciplinamento, a nova ordem política que os sucederiam, procuraria sepultar. A feição autoritária da escola, todavia, não iria desaparecer pela simples conjuntura do fim do Estado Novo. Seriam necessários outros tempos para instaurar uma nova estrutura.

Outra contribuição capaz de acrescentar novos matizes à imagem sobre a educação nesse momento é aquela advinda dos documentos que circulam entre a escola e a burocracia estatal. As correspondências encaminhadas de parte a parte revelam traços que os textos oficiais de maior destaque (sobretudo, mensagens e leis) tendem a ocultar. Aqui estão ‘provas’, no duplo sentido do termo, que remetem ao conteúdo do ensino no período, como se vê em algumas amostras, localizadas em meio a um mar de papéis existentes sobre o período¹⁷.

Começemos por duas provas – uma estudantil e, outra, profissional. A primeira, é uma Prova de História, datada de 1932, realizada numa escola do município de Jardim. O ponto sorteado (número 10), envolve questões formuladas por três examinadores. Transcrevemos, a seguir, o conteúdo tratado.

¹⁷Os documentos aqui apresentados foram obtidos junto ao Arquivo Intermediário do Arquivo Público do Estado do Ceará.

1º) *Qual foi a causa que deu origem do descobrimento do Brasil?*¹⁸

2º) *Qual foi o 1º lugar descoberto do Brasil e quem celebrou a 1ª Missa?*

3º) *O que se comemora no feriado 1º de janeiro?*

Desenvolvimento

1º) *o Brasil foi descoberto casualmente: D. Manuel desejando fazer comercio com as Indias, intregou a Cabral uma Expedição que se acompanha de 10 naus de guerra, um navio redondo e duas embarcações mercantes. D. Manoel disse a Cabral que evitasse as calmarias e este tanto se afastou, que, no dia 21 de abril teve indicio de terra, descobrindo no dia 22, um monte que recebeu o nome de Pascoal, por ter sido descoberto no oitavario da Pascoa.*

2º) *O primeiro lugar onde Cabral aportou foi na Baía, no ancoradouro, que recebeu o nome de Porto Seguro; e quem celebrou a primeira missa foi o Frei Henrique de Coimbra, no dia 26 de abril.*

3º) *No feriado, 1º de janeiro, comemora-se a união de todos os povos, quero dizer, a confraternização de todos os povos.*

Não se sabe a que nível refere-se esta prova, mas o certo é que a mesma mostra que a escola, diferentemente do que aparece em tantas denúncias, não parece furtrar-se à tarefa de ensinar os conteúdos da proposta curricular daquele momento histórico.

Outra ‘prova’ interessante é o exemplar de uma dissertação para concurso de Delegado Regional de Ensino, sobre o tema *Primeiro Ponto de Didática: os prédios escolares e sua fisionomia característica. A primeira lição de higiene e estética dada ao aluno. A casa da criança*. Trata-se de um

¹⁸ Em ambas as questões há uma correção de letra (‘s’ e ‘z’) que não permite identificar a intenção original da aluna. Como na primeira resposta a palavra aparece grafada com ‘s’, é possível que tenha sido escrita com ‘z’ e, depois, corrigida para ‘s’.

texto de boa fundamentação e argumentação, onde o autor recorre a Fernando de Azevedo e outros autores do período. Por ser muito longo (16 páginas datilografadas), aqui não o transcrevemos por óbvias razões de espaço. Vale observar, entretanto, que também esta ‘prova’ representa um contraponto às críticas que se fazem às indicações para os cargos da burocracia estatal, como sendo sempre políticas. Este delegado, com certeza, apresenta uma visão de conhecedor do tema sobre o qual lhe fora solicitado dissertar.

Arquivo Público do Estado do Ceará

Medalhão
Guilhermina
Luiz de Alencar
Jardim, 10 de junho de 1932.

M. Augusto Costa

1º. Sobre o tratado nº 70.
 2º. Qual foi a causa que deu origem do do
 3º. Qual foi o lugar descoberto do Brasil
 4º. Quem o descobriu e quem o levou a 1ª vista?
 5º. Do que se comemora no feriado 10 de junho
 6º. Quem o descobriu?
 7º. Quem o levou a 1ª vista?

Alencar
 10. 11

Medalhão

Guilhermina

Luiz de Alencar

Jardim, 10 de junho de 1932.

M. Augusto Costa

1º. O Brasil foi descoberto casualmente. O
 navegador português, descobriu com seus
 dois navios a baía de uma expedição
 que tinha de 10 navios ^{de guerra} e 1000 homens
 e duas embarcações mercantes. O navegador
 disse a baía que visitasse as cal-
 merias, e este tanto se afastou, que no
 dia 21 de abril teve notícia de terras
 cobrindo no dia 22 um monte que nesto
 o nome de *desapareceu* por ter sido descoberto
 no *pitavento* de *Alencar*.

2º. O primeiro lugar onde Cabral aportou
 foi na baía, no *apreciador* que recebeu
 o nome de *Porto Seguro* e *Alencar*.

3º. No feriado, a primeira foi *Alencar*
 aqui de *Alencar* no dia 20 de Abril.

4º. No feriado 10 de junho, comemora-se a
 unificação de todos os povos, quero dizer,
 a confraternização de todos os povos.

Prova de história de
 aluno do Município de
 Jardim, 1932.

Outros sinais de vida na escola apontam aspectos onde se sobressaem as dificuldades relativas ao cotidiano escolar. São solicitações de providências que viriam a sanar problemas diversos – a falta de materiais, a desqualificação de professores em exercício ou a simples inexistência dos serviços educacionais:



Folheto de programação da Comemoração do Dia da Árvore, 1937.

1933 – carta solicitando auxílio para compra de móveis e material para a escola noturna São Vicente de Paulo, que se dedica ao ensino de homens da agricultura e do campo maiores de 15 anos;

1936 – documento encaminhado ao Diretor do Departamento Geral da Educação por um Delegado Regional do Ensino, declarando que a professora de Varzea dos Espíritos não está a altura do cargo, por ser analfabeta. Em anexo consta um abaixo-assinado dos residentes da povoação;

1939 – carta de um Delegado do Ensino denunciando o caso de uma professora tida como incompetente e faltosa;

1941 – abaixo-assinado de residentes de Guimarães, denunciando o grande abandono em que vivem no tocante à instrução das crianças e solicitando a contratação de uma ou duas professoras competentes.

Estes fragmentos revelam um pulsar de vida na escola daqueles idos tempos. Guardadas as devidas proporções, muito têm em comum com a escola de hoje, onde da autoridade local se espera o cumprimento de deveres, da comunidade escolar, o acompanhamento de tudo que se passa na escola, inclusive, a denúncia de suas más condições de funcionamento.

O itinerário percorrido traz alguns elementos para compreender os nexos entre o nacional e o local. A matéria-prima disponível para análise, em verdade, parece revelar-se insuficiente para captar uma relação direta entre um e outro contexto. Talvez porque estas ‘provas’ sejam, justamente, a memória da burocracia e dos que viveram. Nesses recantos, por certo, as promessas, os fatos e os feitos relativizam o peso das idéias pedagógicas. Assim, este período protagoniza o fecundo do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, mas o que se vê em matéria de política educacional está mais para próximo do senso comum em torno do que sempre se fez em matéria de organização escolar do que para alguma inovação que mereça destaque.

O ideário do Estado Novo, com efeito, penetra na organização escolar cearense, sendo evidente seus sinais em várias manifestações educativas do período. Os anos de redemocratização vão dar curso ao que já existe no cenário educacional cearense, apresentando algumas novidades. Passemos ao Capítulo 5, para ver o que ocorre.

Capítulo **5**

eleccimento em 18 de 1
ante a relação dos c

Professor Boanerges Cisar

() votos (unanimidade)

Professor João Damasceno

is.

Professor Artur Augusto

(1945-1964)
Democracia populista



ESTADO DO CEARÁ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

COLÉGIO ESTADUAL DO CEARÁ

Of. nº 102/59.

Fortaleza, 30 de Março de 1959.

EXMO. SNR. DR. JOSÉ PARSIFAL BARROSO
D. D. GOVERNADOR DO ESTADO

Tenho a honra de passar às mãos de V. Excia. a lista triplíce ao cargo de Diretor do Colégio Estadual do Ceará aprovada pela Congregação do Estabelecimento em 18 de Março de 1959.

É a seguinte a relação dos candidatos, com as respectivas vo-
tações:

- 1 - Professor Boanerges Cisne de Farias Sabóia, com trinta//
(30) votos (unanimidade).
- 2 - Professor João Damasceno Pontenele, com vinte e seis (26)
votos.
- 3 - Professor Artur Augusto Porto Carrero, com dezanove (19)
votos.

Outrossim o Diretor nomeado para o quadriênio de 1955 a Mar-
ço de 1959 foi o Professor Odilon Gonzaga Braveza, que está à disposi-
ção do Centro Educacional, desde 1957, ficando a responder pelo expedi-
ente o atual vice-diretor Professor Boanerges Cisne de Farias Sabóia.

Aproveito o ensejo para apresentar a V. Excia. os meus pro-
testos de alta estima e elevada consideração,

Oswaldo Medeiros Cavalcante

Prof. Oswaldo Medeiros Cavalcante, Vice-Diretor.

Providenciado

Em 2-4-59

Isabel R. de A. P. de A.

Providenciado

Democracia populista: ambigüidades do projeto educativo

Precisamos convencer-nos, uma vez por todas, de que o futuro do Brasil não está na sombra dos conluíus nem no tumulto das assembleias, mas no milagre eterno de sua juventude, nas mãos de nossos filhos. Ele brilha, sobretudo, na profundidade de sua alma, na claridade de seu espírito, no ímpeto de seu idealismo, na chama de seu olhar – a aurora dos tempos modernos.

(Mais uma vez convocados, Manifesto ao povo e ao Governo, 1959)

Como ocorrera com os regimes que antecederam-no, também para o Estado Novo chega um tempo em que lideranças distintas apartadas do poder constituído se manifestam. A partir de 1943, começa a ganhar visibilidade o movimento em favor do retorno das liberdades democráticas, crescendo as pressões internas contra a ditadura de Vargas. Pressionado por tais forças e pela aproximação do fim da 2ª Guerra Mundial, o presidente lança mão de um conjunto de medidas visando calar as vozes que lhe fazem oposição – presos políticos são anistiados, mudanças legais e eleições gerais anunciadas, uma Assembleia Constituinte convocada. O golpe contra Vargas, entretanto, é inevitável, sendo este deposto por forças civis e militares de oposição, em 2 de outubro de 1945.

Durante a fase compreendida entre a queda de Vargas e o início do regime militar inaugurado, em março de 1964, o país teve 8 presidentes: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Vargas (1951-1954); Café Filho (08/1954-11/1955),

Carlos Luz (8 a 11/11/1955), Nereu Ramos (11/1955-01/1956); Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961); e João Goulart (1961-1964).

Denominações diversas têm sido atribuídas a este momento histórico: “nova democracia” (Basbaum, 1991, p. 167-249), “período democrático” (Fausto, 1996, p. 395-462), “redemocratização” (Parente, 2000, p. 381-408), “república populista” (Farias, 1997, p. 222-224). Na verdade, este não é um período de definição simples. Outro termo adequado para caracterizá-lo seria democracia limitada, pois neste intervalo o país oscila entre momentos de menor e maior fechamento político sem, entretanto, atingir a plenitude democrática.

A ambigüidade vivenciada no plano político encontra também expressão no campo econômico. Anseios estatizantes e nacionalistas convivem com um projeto de industrialização apoiado no estímulo ao capital estrangeiro. Considerando o contexto mais amplo, marcado pela Guerra Fria entre as grandes potências internacionais (Estados Unidos e União Soviética), tais divergências acabam por se aprofundar, traduzindo-se em discursos e práticas que radicalizam as diferenças ideológicas entre tendências de direita e de esquerda. Este terreno constitui a base sobre o qual se sustenta o golpe militar de 1964, tema a ser tratado em detalhe no próximo capítulo.

A política dominante no período em questão é fundamentada por um conjunto de elementos que se articulam mutuamente. O populismo concorre no sentido de um apelo direto à participação das massas populares sob controle do governo. Para o êxito de tais práticas, a propaganda nacionalista exerce um papel fundamental. Este quadro se completa com um projeto de industrialização promovido pelo Estado, que satisfaz ao desejo de crescimento econômico.

Para compreender as manifestações da educação brasileira, e cearense em particular, neste intervalo é necessário refletir sobre alguns desses determinantes mais gerais que configuram o cenário nacional. Uma nova Constituição, por

certo, traz implicações para a educação, produzindo efeitos na concepção das políticas governamentais.

O presente capítulo procurará delinear alguns elementos deste movimento, aí buscando aspectos que se vinculem com o objeto específico de nossa reflexão – o campo educacional. Identificar o que há em comum entre esta dinâmica mais ampla e o movimento local é o desafio a que nos propomos. Começemos, pois, por oferecer alguns *flashes* sobre o contexto político que dá origem às idéias que circulam no período.

5.1 Crescimento econômico e instabilidade política – marcas do contexto nacional

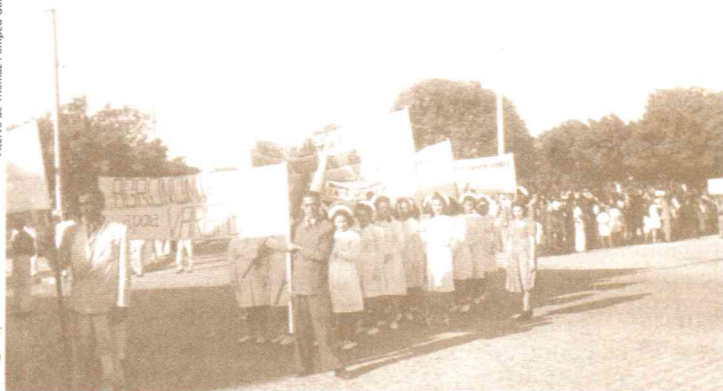
Vimos, na introdução deste capítulo, que a queda da ditadura do Estado Novo ocorre no final de 1945. Tal fato, contudo, não implica em uma mudança profunda na situação existente. Vargas afasta-se do poder, mas a ordem getulista se mantém. O presidente eleito, Eurico Gaspar Dutra apresenta como credenciais para governar o país o exercício do cargo de Ministro da Guerra no Estado Novo. Elegendo-se presidente pelo PSD, com o apoio do PTB, de início Dutra revela-se um moderado. Assume o poder em janeiro de 1946, promulgando nova Constituição, em setembro do mesmo ano.

O novo presidente tem por missão apaziguar os ânimos dos grupos políticos descontentes. No começo de seu governo é aprovada a Constituição de 1946, orientada por princípios liberais e democráticos. O estado de direito é restabelecido, assim como a autonomia federativa. Essa atitude inicial de maior abertura à participação, contudo, é rompida pouco tempo depois. Em 1947, Dutra promove a intervenção em mais de uma centena de sindicatos, fechando também a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), sob o argumento de que constituem focos de agitação operária. O Partido Comunista Brasileiro (PCB) é decretado ilegal, sendo suspensos os mandatos de seus parlamentares.

No plano econômico, o país passa por um período de significativo crescimento da indústria nacional, estimulada por restrições às importações e um regime cambial desfavorável às exportações. Ainda no governo Dutra é lançado o

primeiro plano de governo do pós-guerra, o SALTE (Saúde, Alimentação, Transportes e Energia). Em 1950, novas eleições se realizam. Candidato pelo PTB, sem o apoio de Dutra, Getúlio Vargas é reeleito para o cargo de presidente. Volta ao poder “nos braços do povo”, como havia prometido anteriormente, ao ser derrubado o Estado Novo.

Arquivo de Thomas Pompeu Gomes de Matos - MIS



Passeata de militares e estudantes em apoio a Vargas, 1945.

Retomando a política que adotara durante a ditadura, Vargas apóia-se no populismo e na propaganda interna para conquistar adesão a seu projeto nacionalista. Com o objetivo de dar continuidade ao processo de industrialização iniciado no país, desencadeia várias iniciativas neste sentido. Cria o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), a Petrobras e a Eletrobrás. A exploração do petróleo e a geração de energia elétrica são definidas como monopólios estatais.

O presidente mantém-se no poder através do apoio das massas populares, assim como dos sindicatos ligados ao PTB e ao Ministério do Trabalho, esvaziando o Congresso Nacional e os demais partidos. Tal atitude contraria os interesses dos segmentos políticos mais conservadores, que abrigam-se sob a legenda da UDN. Aos poucos, Vargas vai perdendo credibilidade e sua manutenção no governo parece tornar-se insustentável.

Em agosto de 1954, um dos mais ferrenhos udenistas, líder político emergente no Rio de Janeiro, o jornalista Carlos Lacerda sofre um atentado. Nele, é assassinado um oficial da aeronáutica. A UDN atribui conotação política ao crime, responsabilizando o presidente pelo ocorrido. Sob forte pressão para renunciar, Vargas se suicida, encerrando de forma trágica seu governo.

O período subsequente é de grande agitação política, vivenciando o país no intervalo de apenas 16 meses a experiência de três presidentes – Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos. Não sem ameaça de golpe, em outubro de 1955, Juscelino Kubitschek (JK) é eleito presidente da República pelo PSD. Seu vice é João Goulart, do PTB. Grupos militares movimentam-se no sentido de impedir sua posse. Em meio a tais turbulências, o presidente em exercício, Café Filho, sofre um ataque cardíaco. Em seu lugar, assume Carlos Luz, presidente da Câmara dos Deputados. Este, por sua vez, recusa-se a punir os militares golpistas. A reação à postura do presidente em exercício vem do próprio ministro da Guerra, general Henrique Lott. Para garantir a posse do presidente eleito, o ministro dá um golpe, mobilizando tropas contra a Marinha e a Aeronáutica, que não desejavam a mudança de governo. Sob tais circunstâncias, Carlos Luz é afastado, sendo substituído pelo presidente do Senado, Nereu Ramos até a assunção de Kubitschek ao cargo.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) é marcado por um discurso desenvolvimentista. O novo presidente chega ao poder prometendo levar adiante seu tema de campanha eleitoral “Cinquenta anos (de progresso) em cinco (de governo)”. Privilegiando a indústria de base, alimentação, energia, transporte e educação propõe um Plano Nacional de Desenvolvimento, que se torna conhecido como Plano de Metas. Para tornar possível a implementação de suas ambiciosas metas, apela ao capital estrangeiro estimulando investimentos no setor industrial, particularmente no pólo que vai se implantando na área metropolitana de São Paulo – a indústria automobilística e de eletrodomésticos. Procura também atrair financiamento externo para apoiar a

realização de grandes empreendimentos, como estradas e usinas hidrelétricas.

Durante este período é instituída a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), com o objetivo de promover o desenvolvimento regional e a interiorização econômica, territorial e demográfica. Outra iniciativa, no sentido de interiorizar o desenvolvimento, é a criação e construção de uma nova capital federal no Planalto Central. Brasília, a grande obra de JK, é inaugurada a 21 de abril de 1960.

Ao final de seu governo, o crescimento econômico e a modernização do país são visíveis. O saldo deixado pelo projeto desenvolvimentista, porém, tem sua contrapartida negativa: JK deixa como herança para seu sucessor um desequilíbrio nas contas públicas e uma taxa de inflação bastante elevada.

A campanha sucessória, em 1960, envolve candidatura diversas, sendo eleito Jânio Quadros (JQ), apoiado pela UDN. Ex-governador de São Paulo, Jânio tem nas críticas à situação econômica e no discurso moralista o principal argumento para vencer as eleições.

O governo JQ é dos mais curtos. Entre a posse (janeiro de 1961) e a renúncia, passam-se apenas 8 meses. Embora breve no tempo, este intervalo é suficiente para explicitar algumas contradições. O presidente defende a soberania nacional e a independência em relação à política externa. Submete-se, entretanto, à orientação do Fundo Monetário Internacional (FMI), adotando medidas de austeridade econômica, a exemplo da restrição do crédito e do controle de reajustes salariais. Medidas conservadoras são adotadas. Jogos de azar são proibidos. Até o biquíni, a grande novidade da moda-praia daquele tempo, é perseguido. Buscando fortalecer sua própria imagem, Jânio começa uma campanha de descrédito contra o Congresso Nacional e, rapidamente, perde o frágil apoio político que sustentara sua eleição. Em 25 de agosto de 1961, o presidente renuncia, revelando-se um político de temperamento instável e pouco afeto à negociação.

O sistema político de então permitia que o presidente e o vice-presidente fossem de partidos distintos. Isto ocorre no

caso de Jânio Quadros e João Goulart (Jango). Enquanto o presidente fora apoiado pela UDN, o vice pertencia a um partido de oposição (PTB). Quando a inesperada renúncia de Jânio ocorre, João Goulart encontra-se em viagem à República Popular da China. As diferenças ideológicas se expressam no questionamento que os grupos de maior força política no cenário daquele período – a cúpula militar e a UDN – fazem à sua posse. Depois de muitas negociações, João Goulart assume a presidência da república. De início, as forças de oposição conseguem que seu poder seja diminuído através da implantação de um sistema parlamentarista de governo. O presidencialismo retorna, em 1963, por decisão plebiscitária.

A fase subsequente do governo de João Goulart é conturbada. O presidente lança um plano de desenvolvimento – o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, enfrentando restrições tanto do Congresso quanto do empresariado nacional. Como já foi mencionado, vive-se a fase da Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União Soviética. Sob tal contexto, as duas grandes potências internacionais estimulam e apóiam a radicalização das diferenças entre os grupos políticos de esquerda e de direita.

Sem o suporte de segmentos políticos fortes e conservadores, João Goulart busca apoio a seu plano de governo na mobilização das grandes massas de trabalhadores, acenando com reformas de base. O cenário político vai se radicalizando – manifestações de esquerda e de direita se avolumam. Em 13 de março de 1964, o presidente participa de um grande comício popular em frente à Estação da Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Em 19 de março, seus opositores fazem uma demonstração de força e promovem, em São Paulo, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Lideranças políticas conservadoras, sobretudo aquelas ligadas à UDN, apóiam a organização de tropas militares. Negociações e conspirações de cúpula decidem dar um basta no avanço das forças de esquerda. Estava montado o cenário para mais um golpe de Estado: em 31 de março de 1964, o presidente é destituído, seguindo para o exílio.

Agência Estado, SP



*Marcha da família
com Deus pela Liberdade -
São Paulo, 1964.*

Assim começa o Regime Militar de 1964 que, a princípio, parece representar uma solução provisória. Esta matéria, entretanto, somente será aprofundada no próximo capítulo. Para compreender o período de 1945 a 1964, é necessário também buscar luzes sobre o que ocorre no panorama local. Passemos, portanto, ao exame do cenário cearense.

5.2 Redemocratização no Ceará – fragilidade estrutural das elites

O movimento pela redemocratização tem início ainda na primeira metade da década de 40. O Ceará atravessara os anos de 1937 a 1945 sob intensa repressão. Menezes Pimentel, o interventor do Estado Novo, não hesita em fazer uso da força para silenciar as manifestações contrárias ao regime vigente. Como no resto do país, todavia, o anseio pelo fim da ditadura vai fazendo surgir em cena novas vozes de oposição.

O conflito entre as grandes potências contribui para a emergência de um sentimento anti-nazista que se expressa em

várias manifestações populares, sobretudo estudantis. Ainda em 1943, é fundado um núcleo local da Sociedade dos Amigos da América, que exerce papel significativo na luta contra o fascismo e na defesa de idéias anti-getulistas. Também tem voz ativa neste processo a Liga de Defesa Nacional, através da promoção de eventos e de criação de núcleos no interior do Estado.

O fim da ditadura Vargas é propício ao ressurgimento dos partidos políticos. Como observa Parente, “uma das novidades da política nacional advinda com a Redemocratização de 1945 foi a existência de partidos políticos nacionais” (2000, p. 382). Cada local, por sua vez, tem suas especificidades e é preciso considerá-las, quando se procura delinear um perfil da composição política do momento histórico em foco. No caso cearense, em particular, o mesmo autor nota que a principal característica da dinâmica partidária desenvolvida entre 1945 e 1964 é a “fragilidade estrutural” de suas elites,

quando o padrão dominante foi indubitavelmente, a recorrência oposicionista, isto é, a cada eleição o governador não conseguia eleger o seu sucessor. Não era o padrão brasileiro (Idem, p. 383).

No cenário da nova composição partidária, aqui se organizam núcleos ligados aos dois partidos nacionais de maior porte: o PSD, oriundo da burocracia do Estado Novo e a UDN, porta-voz das forças oligárquicas de oposição. Sem o mesmo peso político dos dois primeiros, mas com expressão no cenário local, também merecem registro o PSP (Partido Social Progressista) e o PTB¹.

As lideranças expressivas da UDN são a família Távora, no sul do Estado, e o grupo ligado ao Dr. José Sabóia de Albuquerque, juiz de Direito sobralense, na região Norte. Enquanto no sul a fidelidade partidária é mais expressiva, o mesmo não ocorre no norte, demandando maior capacidade de organização das lideranças políticas junto a seus eleitores.

¹ Sobre a configuração dos partidos políticos cearenses no início da redemocratização, ver: Oliveira (1994, p. 394-402).

Às eleições de 1947 concorrem Faustino de Albuquerque, juiz de Direito, apoiado pela UDN e o general Onofre Munis Gomes de Lima, ex-comandante da 10ª Região Militar, apoiado pelo PSD, partido ligado ao interventor Menezes Pimentel. A UDN vence estas eleições, mas é derrotada, em 1950, quando o partido vitorioso é o PSD. Raul Barbosa, o governador eleito, tem um perfil mais técnico do que político. Sua vitória é obtida por pequena margem de votos. Não possuindo uma maioria folgada na Assembléia Legislativa, recorre à cooptação de representantes das forças políticas de oposição, comportamento que caracteriza um “quadro de convivência de elites civis frágeis” (Parente, op. cit. p. 390).

Em 1954, a UDN volta ao poder, sendo eleito governador Paulo Sarasate, que tem como vice, Flávio Marcílio, do PTB. O candidato de oposição fora Armando Falcão, ligado ao PSD jovem. Nas eleições de 1958 vence a coligação PSD-PTB, tendo à frente Parsifal Barroso. Seu concorrente é Virgílio Távora, cuja força política se consolida nas eleições de 1962, quando a UDN mais uma vez é vitoriosa. Outro líder importante do período é Carlos Jereissati, senador pelo PTB, que se afirma como representante do nacional-desenvolvimentismo, com o estímulo do governo federal. Com Távora, o Ceará irá trilhar um caminho de modernização-conservadora, situação que ganha contornos próprios a partir

Museu da Imagem e do Som - MMS



*Carlos Jereissati
com Getúlio Vargas, 1950.*

da mudança política desencadeada com a emergência do Regime Militar.

As oscilações do poder entre os dois partidos majoritários durante o período 1945-1964 surtem efeitos sobre a cena política e econômica do Estado. Segundo Farias, o primeiro governador do período, Faustino Albuquerque (1947-1951), mostra-se

inábil e autoritário, tendo uma má atuação à frente dos destinos do Estado. Seu quadriênio foi quase todo marcado por perseguições aos adversários e por várias crises políticas (1997a, p. 230).

Raul Barbosa (1951-1954) não acrescenta contribuição significativa ao quadro inaugurado pelo governador anterior. Sua administração é apagada, sendo caracterizada pelos “mesmos vícios que marcaram os governos anteriores: clientelismo, perseguição aos adversários (...), impunidade”. Tal situação é agravada por dificuldades econômicas de diversos matizes. Não apenas recebe o Estado com “as finanças públicas no ‘vermelho’,” como também enfrenta três anos consecutivos de secas, com efeitos visíveis sobre a precária economia local (Farias, op. cit. p. 233). Em julho de 1954, o governador renuncia para candidatar-se a uma das vagas ao Senado, sendo o seu mandato completado pelo vice-governador, Stênio Gomes (1954-1955).

Paulo Sarasate (1955-1958) faz um governo dentro da normalidade, sem realizar inovações significativas em relação a seus antecessores. Em sua administração o Porto do Mucuripe é ampliado. Seu empenho em trazer a energia da hidrelétrica de Paulo Afonso a Fortaleza, todavia, é inútil. De resto, suas obras limitam-se à rotina de construções de estradas, açudes e escolas. Em 1958, afasta-se do cargo para concorrer a um mandato de deputado federal, sendo substituído pelo vice-governador, Flávio Marcílio (1958-1959).

A gestão de Parsifal Barroso (1959-1963) é agitada, sendo assinalada por crises políticas que expressam as divergências entre as forças de esquerda e de direita, já mostradas no tópico anterior, onde se tratou do contexto nacional. Sua administração teve características semelhantes à anterior. Segundo Farias,

Apesar de haver estruturado a secretaria de agricultura, indústria e comércio (mostrando uma preocupação com a necessidade de industrializar o Estado), Parsifal Barroso pouco deixou de importante em seu governo (...) Era mais um governante comprometido com as velhas estruturas socioeconômicas cearenses (Op. cit. p. 38).

Com Virgílio Távora (1963-1966), algumas modificações ocorrem. Sua gestão é assinalada pelo início do regime militar de 1964 o que, sem dúvida, constitui um aspecto diferenciador em relação aos seus antecessores. Habilidade político, Virgílio revela-se também um governador capaz de administrar “com competência a transição para a modernidade” (Parente, 2000, p. 398). Em moldes semelhantes aos de JK, propõe um Plano de Metas Governamentais (PLAMEG I), que contempla medidas políticas, administrativas e fiscais a serem praticadas pelo Estado. A obra estrutural de maior importância do período é a transposição da energia da hidrelétrica de Paulo Afonso para o Estado. Outras iniciativas importantes são a criação do pólo industrial do município de Maracanaú, assim como o estímulo à implantação de projetos industriais com apoio da SUDENE.

O panorama até aqui delineado mostra um quadro de persistência de formas políticas tradicionais. Ao mesmo tempo, evidencia a emergência de alguns fatores novos, já com Virgílio Távora, quando o Ceará ingressa numa fase de modernização conservadora. Como veremos adiante, esse ambiente traz efeitos sobre a educação local. Antes, porém, é preciso direcionar o foco para o que ocorre no cenário mais amplo do campo educacional nacional. Examinemos, pois, alguns aspectos da educação brasileira no período 1945-1964.

5.3 Educação brasileira – em busca de um novo projeto

No campo educacional, os primeiros anos da redemocratização são agitados, revelando elementos de contradição que expressam uma sintonia com o contexto político, antes mencionado. Pode-se dizer que o conceito de democracia limitada também se aplica às idéias pedagógicas que circulam no período. Assim, não é de se estranhar a convivência entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946. Tal característica

também se manifesta na longa tramitação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja versão final é aprovada em 1961.

No intervalo entre a promulgação desses dois importantes textos legais, é também lançado o segundo manifesto de educadores ao povo e ao governo, denominado “Mais Uma Vez Convocados”. O texto, divulgado em 1959, é assinado por 164 personalidades de destaque no cenário cultural brasileiro, 13 dos quais haviam subscrito o Manifesto² de 1932. Trata-se de um documento de posição frente ao acirramento das disputas entre publicistas e privatistas no encaminhamento do debate sobre a LDB. Sua mensagem é a veemente defesa da escola pública.

O presente tópico propõe-se a refletir sobre as principais contribuições da Constituição de 1946 e da Lei n.º 4.024/61 para a educação, apresentando alguns dados sobre a oferta de matrículas no momento histórico considerado. Espera-se que, a partir de tal esboço, se possa ter um quadro aproximativo do ideário pedagógico nele predominante.

• Constituição de 1946 – avanços relativos

Na história das constituições brasileiras, a de 1946 tem sido reconhecida como um texto “fiel às linhas do liberalismo clássico”, representando

avanço pequeno relativamente às anteriores de 91 e 34, sobretudo se for considerada a profunda mudança verificada no país de 30 em diante. Reafirma os princípios liberais daqueles documentos, incorpora à legislação social feita sob o Estado Novo (...) não mais (Iglésias, 1985, p. 63).

No caso da educação, pode-se dizer que esta Carta Magna retoma o espírito da Constituição de 1934, apresentando algumas novidades. É estabelecida a competência da União para “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 5º, XV,). As constituições anteriores haviam

² São signatários dos dois documentos: Fernando de Azevedo, Anísio Spínola Teixeira, Julio de Mesquita Filho, Mário Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., Hermes Lima, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Armada Alvaro Alberto, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

definido atribuições no sentido de “traçar diretrizes”, como fez o texto de 1934, ou “fixar as bases (...) traçando as diretrizes”, conforme estabelecido pela Carta de 1937.

A competência de legislar abre o caminho para o Executivo encaminhar ao Congresso, em 1946, projeto de lei que viria a configurar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir da LDB, os diferentes níveis e modalidades de educação escolar passam a estar reunidos em um único texto. Sua promulgação ocorre em 1961, após um processo de marchas e contramarchas no âmbito da sociedade civil e do Congresso Nacional. Voltaremos a esta matéria, após tratarmos da Constituição, ora em foco.

Na Constituição de 1946, a educação ressurgue como “direito de todos”. Não há, entretanto, um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado, em um mesmo artigo, como fizera o texto de 1934. Aqui se diz que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (Art. 167). Outro aspecto importante a observar são as determinações sobre gratuidade, estabelecidas no artigo que assim dispõe: “O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (Art. 168, II).

É a primeira vez que a expressão “ensino oficial” aparece em um texto legal. O registro tem sentido na medida em que coloca um elemento adicional de diferenciação ente o ensino “ministrado pelos Poderes Públicos” e aquele “livre a iniciativa particular”. Mas há também outro aspecto a destacar com referência ao termo “ensino oficial”. Parece colocar-se aqui a possibilidade do ensino oficial não gratuito, pois a Constituição estabelece que a instrução subsequente à primária somente será gratuita para aqueles que “provarem falta ou insuficiência de recursos”.

O ensino religioso, fonte adicional para uma compreensão dos embates entre “católicos e liberais”, assegura seu espaço no texto constitucional, como se depreende do princípio, a seguir:

o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com

a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (Art. 168, V).

Como se vê, a laicidade não é assegurada nas escolas oficiais. Por outro lado, há uma conquista formal na determinação de que a religião seja ministrada de acordo com as confissões de cada um, muito embora seja impossível aquilatar se religiões não-católicas puderam penetrar livremente nas escolas oficiais.

Dentre outros dispositivos a destacar no texto de 1946, cabe lembrar ainda a novidade da vinculação de recursos para a educação, estabelecendo que a União deve aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 169). Ainda em matéria financeira, é de se observar que a União deve colaborar com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, prestando auxílio pecuniário, que no caso do ensino primário provirá do respectivo Fundo Nacional (Art. 171, Parágrafo Único).

Do ponto de vista da organização da educação escolar, mantém-se a orientação de que os Estados e o Distrito Federal organizem seus “sistemas de ensino” (Art. 171), cabendo à União organizar “o sistema federal de ensino e o dos Territórios”, tendo este um “caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais” (Art. 170). Como se vê, é mantida a organização escolar que remonta à origem das primeiras determinações legais sobre a administração da educação, característica que há de permanecer ao longo da construção de um sistema de ensino no país.

Outros aspectos poderiam ainda ser destacados no capítulo da Constituição de 1946. O que se viu, entretanto, é suficiente para evidenciar a “inspiração ideológica liberal-democrática” (Romanelli, op. cit. p. 17), coerente com os princípios mais gerais da Carta Magna em questão.

O que se segue à Constituição de 1946 é um dos capítulos mais conhecidos da educação brasileira – o debate e a promulgação da lei n.º 4.024/61, a LDB. Assim como ocorre com os anos 30, onde o movimento dos Pioneiros é tomado como objeto de análise por vários estudiosos da educação

brasileira, também sobre a LDB há estudos que facilitam sua compreensão³. Como síntese de seu percurso, cabe lembrar que entre o primeiro anteprojeto e sua promulgação transcorrem cerca de 13 anos. Durante este intervalo, o foco das discussões e das divergências a seu respeito desloca-se. Num primeiro momento, orienta-se em torno das concepções acerca da organização do sistema educacional, traduzido no conflito centralização-descentralização. Num segundo, passa a preponderar o conflito público-privado, tema de embates entre católicos e liberais desde a década de 20.

O longo caminho de tramitação da primeira LDB não é propriamente fruto da maturação e aprofundamento, mas antes resultou da conjugação de dois fatores. De um lado, a relativa displicência do legislador e, de outro, as marchas e contramarchas do conflito entre os defensores do ensino público e do ensino privado, traduzidos pelo eufemístico rótulo da “liberdade de ensino”.

As determinações do percurso terminaram por ter influência decisiva sobre o produto final, traduzido na Lei n.º 4.024/61. Trata-se de um texto que nasce velho, na medida em que muitas de suas concepções já haviam sido superadas pelas idéias emergentes no panorama educacional do período. Da tentativa de conciliação entre interesses divergentes surge uma lei que mais favorece à ideologia da escola privada, do que ao aprimoramento da escola pública. Já se disse, a propósito, que o único mérito da LDB foi “a quebra de rigidez e certo grau de descentralização” (Romanelli, *op. cit.*, p. 181). Assim, mal é promulgada, emergem discussões sobre a possibilidade de outras(s) reforma(s) do ensino⁴. No próximo tópico será possível compreender melhor tais questões.

• **Lei n.º 4.024/61 – conciliação em favor dos interesses privatistas**

O exame da Lei n.º 4.024/61 permite constatar que, de fato, os defensores da liberdade de ensino, ligados à iniciati-

³ Aqui caberia destacar as contribuições de Romanelli (*op. cit.* p. 171-183); Buffa (1979) e Saviani (1987). Outros elementos para uma compreensão da LDB podem ser buscados em: Mariani (1987) e Villa Lobos (1969).

⁴ Conferir: Vieira (1990b, p. 95-102).

va privada, obtêm expressiva vitória na defesa de seus interesses. Um primeiro sinal da presença das forças ligadas ao ensino particular aparece logo após a definição dos fins da educação – suficientemente genéricos para caber em qualquer contexto, de qualquer país. Tal característica se expressa nas determinações relativas ao direito à educação. Estabelecendo que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, o Artigo 2º apresenta um parágrafo único revelador: “À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar aos seus filhos”. Esse sinal da pressão dos privatistas é reforçado de modo ainda mais flagrante em artigo que estabelece como o direito à educação é assegurado: ... “Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor”, bem como

Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Art. 3º).

Abre-se, assim, o caminho para o Estado oferecer condições para que outros agentes, que não o próprio Poder Público, façam face aos “encargos da educação”. Os “demais membros da sociedade” a colaborar nessa ‘nobre missão’, seriam aqueles previstos como parceiros na tarefa de assegurar o direito à educação: os defensores da “liberdade de ensino”, ou seja, os proprietários de escolas.

A liberdade de ensino é firmada em dois artigos, assegurando-se

A todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos (Art. 4º) e aos estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (Art. 5º).

A LDB atribui a esses conselhos a competência para autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. No Conselho Federal de Educação (CFE), essa representação tem lugar assegurado, uma vez

que na escolha de seus membros deveriam ser “devidamente representadas as diversas regiões do país, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular” (Art. 8º § 1º. Grifo nosso). Além de outras, ao CFE é atribuída competência para:

decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares (Art. 9º, a);

sobre o reconhecimento das universidades (Art. 9º, b);

sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino (Art. 9º, j);

adotar ou propor medida que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino (Art. 9º).

Como se vê, pelo alcance das atribuições dos conselhos, é de importância central aos porta-vozes da livre iniciativa, garantir a representação nesses órgãos.

Flagrante retrocesso da LDB diz respeito à eliminação do princípio da gratuidade do ensino oficial, admitindo a lei “escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações” sejam “provenientes do Poder Público” podendo estas escolas, se de ensino médio ou superior, cobrar anuidades (Art. 21, § 1º).

O capítulo sobre “recursos para a educação” (Título XII) oferece ampla matéria para uma análise das aberturas oferecidas ao ensino particular. Os principais mecanismos são bolsas de estudos e outras formas de cooperação financeira, como se pode constatar por um breve exame da matéria. Os recursos para bolsas, de custeio total ou parcial, de “educandos que demonstrem necessidade e aptidão”, podem ser “aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido escolhidos pelo candidato ou seu representante legal” (Art. 94, § 1º). Outras facilidades são previstas através de dispositivo sobre cooperação financeira da União ao ensino sob a forma de “subvenção, assistência técnica” e

financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor (Art. 95, a, b, c. Grifo nosso).

Pelo exposto, percebe-se que a LDB de 1961 abre o caminho para que subvenções estatais estimulem o crescimento do ensino privado. Resta saber se um exame da expansão do sistema no período subsequente à sua promulgação revela um movimento nesse sentido, o que será abordado mais detidamente no próximo capítulo. Agora, importa ressaltar algumas considerações de Werebe (1970) sobre a distribuição da oferta no período em destaque⁵.

Discutindo a distribuição de matrículas no ensino primário, em 1957, a autora constata que é o

Poder Público (...) quem arca, de fato, com as despesas do ensino primário e, segundo os dados nos demonstram, a tendência que está se firmando é de se transferir esse ensino para as mãos do Estado (p. 94).

Assim, das crianças matriculadas naquele ano nesse grau, 3.724.039 (57%) estudavam em escolas estaduais, 1.912.114 (26,6%) nas municipais, 24.595 (0,4%) nas federais e 804.557 (12,4%) nas particulares (Id. *ibidem*). As informações conferem com dados semelhantes registrados por Chagas (1978), que apresenta indicadores relativos aos ensinos primário e médio, em termos da oferta pública e privada. Se em 1940 o ensino primário público detém 82% da oferta, esta se amplia para 87,8%, em 1950, chegando a 88%, em 1962. No ensino médio público, os percentuais passam de 26,7%, em 1940, para 28,4%, em 1950, atingindo 36%, em 1962 (Op. cit. p. 67).

Em termos de distribuição de matrículas, a situação em 1960 é a seguinte: no sistema público concentra-se 88,4% da oferta de ensino fundamental, 34,5% da oferta de ensino médio e 55,7% de ensino superior⁶. A tendência de expansão da oferta pública se confirma, como é possível verificar através da distribuição percentual de unidades escolares, tanto no ensino primário como médio. O ensino público pri-

⁵ Os dados discutidos a seguir foram obtidos nos estudos de: Berger (1976, p. 188-189), Cury (1978.), Werebe (Op. cit., p. 94-95) e Chagas (1978, p. 67-68). Informações adicionais foram obtidas nos *Anuários Estatísticos*, do IBGE.

⁶ Essas informações foram obtidas nos *Anuários Estatísticos*. Conferir também: Berger, op. cit. p. 188-189.

mário passa de 89%, em 1955, para 90,34%, em 1960. Convém lembrar que nesse nível de ensino o setor privado tinha 23,65% das unidades, em 1935, chegando a 6,37%, em 1960. Há uma total predominância do ensino público primário. No ensino médio a oferta pública também se amplia: esta representa 32,86% da oferta, em 1955, passando para 33,83%, em 1960.

Os dados apresentados sobre a composição do ensino fundamental e médio refletem uma política de ampliação da oferta de ensino público fundamental, em marcha desde os primeiros sinais de aumento da pressão pela expansão da escolaridade que remonta aos anos 30. Tal movimento está em sintonia com demandas de uma sociedade em processo de mudança de seu perfil econômico. O fortalecimento das camadas médias nos centros urbanos, o início de um processo de industrialização e o crescimento de um setor de serviços apontam para um modelo onde se espera da educação um novo papel.

Sendo este o cenário da educação em termos nacionais, vejamos como se dá a dinâmica local. Que respostas se espera da educação na realidade cearense?

5.4 Educação cearense na redemocratização – nova etapa do ensino público?

A análise do período da democracia populista no Ceará tem nas fontes primárias sua principal matéria-prima de análise. O levantamento realizado permitiu identificar alguns documentos oficiais importantes: a Constituição de 1947, um razoável número de mensagens encaminhadas pelos governadores à Assembléia Legislativa (1949, 1951, 1952, 1953, 1955, 1961 e 1963), dados do IBGE e do INEP. Além disso, foram também localizados no Arquivo Público, documentos diversos relativos ao cotidiano escolar durante o momento histórico em questão.

Se as fontes primárias oferecem preciosos subsídios para conhecer esta fase, os textos elaborados por estudiosos do assunto nem tanto, devido a seu reduzido número. As contribuições encontradas foram: o *Estudo sobre o Ceará* (1955) e o

Sistema Educacional Cearense (S/d), ambos elaborado por Moreira de Sousa, a pedido do INEP, já utilizados em capítulos anteriores, e a dissertação de mestrado de Maria Eudes Veras – *Estado e financiamento da educação*⁷ (1990) – que discute a educação no primeiro governo de Virgílio Távora (1963-1966). Do cotejamento entre essas diferentes incursões, se procurará construir as bases para uma compreensão sobre o contexto educacional cearense nessa etapa de seu desenvolvimento.

Discorrendo sobre o momento inaugurado com a reconstitucionalização do país, em 1946, Moreira de Sousa assinala que, com a eleição de um novo governo, começa uma nova etapa do ensino público, no Estado. Contabiliza como medidas importantes nesse sentido: a “ajuda financeira e técnica da União”, que resulta no acréscimo de “muitos prédios escolares e diversas bolsas de estudo, nem sempre bem aproveitados”; assim como a oferta de cursos supletivos. O autor afirma que a legislação estadual da época é “escassa”, referindo-se apenas à Lei n° 463, de 31 de dezembro de 1948, “que deu forma diferente da que já existia, ao Conselho Estadual de Educação” (Brasil. MEC. INEP. 1955, p. 164).

A referência à Constituição Estadual, de 1947, aparece na parte do texto onde o estudioso oferece um “Balanço geral da situação do ensino, no Ceará, atualmente” (idem, p. 167-239). Vejamos a organização prevista pela Carta Magna local.

• Constituição do Estado do Ceará – o texto nacional como inspiração

Segundo Moreira de Sousa, o texto da Constituição de 1947 apresenta “um belo e vistoso capítulo” sobre a educação, “muito aproximado, às vezes literalmente copiado, da Constituição Federal – em que nada falta, para o presente e para um futuro remotíssimo” (Idem. p. 167). De fato, a comparação entre a Constituição Federal e a cearense mostra algo já perceptível em relação à Constituição nacional de 1934 e

⁷ Este trabalho, a propósito, também subsidiará a elaboração dos próximos dois capítulos, uma vez que reflete sobre a administração e o financiamento da educação no Ceará de 1963 a 1986.

a Constituição estadual de 1935 – grande parte dos dispositivos são idênticos.

É verdade que em muitas matérias o texto estadual copia o nacional, a exemplo dos dispositivos sobre direito à educação (Ceará. Constituição. 1947, Art. 144), das atribuições do Estado e dos Municípios e da liberdade à iniciativa particular (Idem, Art. 167) e do ensino religioso (Idem, Art. 168, V).

Algumas diferenças substantivas existem, contudo, entre as duas constituições. A afirmação da gratuidade, princípio importante da Constituição de 1946, não aparece na Constituição estadual de 1947. O texto estabelece apenas que “o ensino primário é obrigatório” (Idem, Art. 149), cabendo ao Estado e aos Municípios “a todos proporcionar os meios de adquirirem gratuitamente instrução primária e profissional” (Idem, Art. 148). É de se supor que entre esses meios, esteja a oferta de “ensino gratuito a estudantes provadamente pobres” em “estabelecimentos particulares que forem subvencionados pelo Estado” (Idem, Parágrafo Único). Ou seja, em lugar da oferta pública para todos, concede-se aos carentes a possibilidade de um acesso através da iniciativa particular. Assim esclarece o artigo que trata do papel do Estado na oferta de educação:

O Estado instituirá, pelos órgãos competentes e pelo Conselho Técnico de Educação, o seu sistema educativo, mantendo estabelecimentos oficiais e subvencionando os particulares de ensino primário, secundário, normal, normal-rural, profissional e superior, dentro das diretrizes gerais do plano de educação nacional (Idem, Art. 147).

Como se vê, o texto constitucional cearense referenda o subsídio estatal ao setor privado, de certa forma antecipando algo que vai se configurar com maior clareza apenas no texto da LDB de 1961. Ainda a respeito de subvenções, cabe lembrar a previsão de não cobrança de

taxas e emolumentos aos estudantes provadamente pobres dos cursos normal, secundário e superior dos estabelecimentos de ensino oficiais ou oficializados (Idem, Art. 156).

Para os estudantes de maior destaque, são previstos, inclusive prêmios e bolsas de estudos (Idem, Art. 156, Parágrafo Único).

As diferenças entre as duas constituições não se limitam ao tema da subvenção ao ensino privado pelo Estado. Também é oportuno registrar outros aspectos como as idéias da escola itinerante, do ensino profissional e do ensino rural. Vejamos o que determinam os dispositivos a esse respeito:

Será mantida, em cada distrito, uma escola itinerante, que demorará nos vários sítios ou fazendas o tempo necessário à alfabetização dos seus moradores, na forma que a lei determinar (Art. 149, § 3º).

O ensino profissional será ministrado a menores já alfabetizados, em escolas profissionais rurais que deverão ser localizadas nos principais centros de produção agrícola, e em escolas de artes e ofícios que serão criadas nas cidades de mais de cinco mil habitantes em que houver predominância de ocupações artesanais (Art. 140).

O Estado poderá entrar em acordo com organizações e institutos de ensino profissional, particulares ou oficiais, para a realização dos objectivos previstos neste artigo (Art. 140, Parágrafo Único).

As escolas típicas rurais que forem instaladas em prédios construídos mediante auxílio financeiro da União serão preenchidas de preferência, por professoras diplomadas em Escolas Normais Rurais (Art. 154).

Leis ordinárias regularão o ensino profissional e o ensino normal rural (Art. 155).

Vistos os dispositivos da Constituição de 1947, é oportuno seguir adiante, de modo a examinar outros aspectos da educação no período 1945-1964.

• Escolas primárias rurais – usos e abusos dos recursos públicos

As mensagens dos governadores à Assembléia destacam convênios firmados entre a União e o Estado para a construção de prédios escolares destinados, sobretudo, ao ensino na zona rural. A mensagem de 1949, de Faustino de Albuquerque e Souza, é ilustrativa a esse respeito, registrando o significado de tal empreendimento para o Ceará:

Graças ao gigantesco e patriótico plano elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde, a cuja frente se encontra a robusta inteligência desse devotado e eminente brasileiro que é o Ministro Dr. Clemente Mariani, o Ceará espera, em breve, pôr em funcionamento 218 escolas primárias rurais, localizadas, de maneira criteriosa e feliz, nos mais distantes e esquecidos distritos municipais

do interior, sob orientação do dinâmico e esclarecido diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Dr. Murilo Braga.

O enorme movimento da construção de tão apreciável número de prédios escolares no Ceará, destinados ao ensino primário rural, é, na realidade, um acontecimento marcante na vida educacional deste Estado e assinalou, no ano findo, talvez a principal atividade da Secretaria de Educação e Saúde, empenhada em dar todo o seu concurso a tão patriótico empreendimento (p. 176).

Os recursos para tais construções são originários de verbas do Fundo Nacional de Educação, sendo inicialmente transferidos através de quatro Acordos Especiais firmados entre 1946 e 1948. São também feitas referências à construção de escolas normais rurais (Ceará. Mensagens. 1951 e 1952) e a grupos escolares (Ceará. Mensagem. 1961). Como existem outras referências à assinatura de “vários convênios com o Ministério da Educação e Cultura” (Ceará. Mensagem. 1963, p. 590), é de se considerar que a ajuda do governo federal ao Estado constitui elemento significativo da política educacional desenvolvida no período.

João Guimarães



*Antiga sede de fazenda
funcionando também
como Escola Rural.*

De acordo com um desses textos, os prédios são construídos conforme orientação do Ministério da Educação. Possuem uma mesma planta-padrão para todos os Estados, variando apenas o uso dos materiais. As construções compreendem: “sala de aula, pátio central de recreio e casa de residência para professora, formando um todo, com alpendres laterais” (Ceará. Mensagem. 1949, p. 177). Por determinação contratual, todas as unidades escolares devem ser feitas fora das sedes dos Municípios, sendo admitidas em sedes de distritos apenas em casos especiais.

À visão otimista do administrador, é oportuno trazer o contraponto do olhar atento de Moreira de Sousa. Como já mencionado, o Ministério encarregou-o de fazer um diagnóstico da educação no Estado. Em seu “Balanço geral da situação do ensino, no Ceará, atualmente”, o autor faz duras críticas ao ensino na zona rural, a começar pelos prédios construídos com recursos federais:

Os prédios das escolas primárias rurais, feitos com a ajuda financeira da União, estão, em grande parte, desocupados ou mal ocupados. Alguns nunca foram ocupados. Não houve assistência, nem fiscalização, em geral, quando os mesmos se construíram. De certo, o material empregado foi de segunda classe, pelo que já se estão desmoronando. Não se exigiu provimento de água suficiente, nem de cercas, ou muros, para defesa do edifício (...)

Com tantos prédios construídos, é comum, no Estado, passarem professoras pelo maior vexame, quando são nomeadas, por não terem, no lugar, onde foi criada a escola, um prédio para se instalarem (Brasil. MEC. INEP. 1955, p. 176-177).

Como se vê, são duas percepções distintas sobre o mesmo feito — uma, a do gestor do momento⁸; outra, a do técnico, também ele, um dia, um administrador. Expondo as observações feitas em suas visitas pelo interior do Estado, este deixa claro o uso de critérios políticos na distribuição de recursos da União:

⁸ É oportuno observar que nem todas as mensagens adotam o tom otimista do documento de 1949. Uma das mensagens do governo Raul Barbosa (Ceará. Mensagem. 1953, p. 123), por exemplo, expressa uma visão semelhante àquela revelada por Moreira de Sousa no estudo elaborado para o INEP.

...quando esse auxílio chegou, as solicitações da política local intervieram, contrariando os interesses reais de muitas comunidades que ficaram privadas de seu prédio escolar, pois o critério de distribuição não atendeu àqueles interesses. Muitos dos prédios construídos com a ajuda do MEC, vi-os em pontos inacessíveis a professores e alunos, localizados onde o chefe local determinara, assinalando, exclusivamente, o seu precário prestígio político.

Sendo assim, não é de admirar que muitas escolas rurais, no Estado, ainda se achem, hoje, funcionando em acanhadas salas de casas familiares, com a agravante de ainda ser o aluguel pago pela professora, que tem miseráveis vencimentos (Idem, p. 179).

A análise do observador está em sintonia com o relatório que, em 1956, o Secretário da Educação e Saúde, Mariano Martins, submete ao diretor do INEP, Anísio Teixeira. Convocado a prestar esclarecimentos sobre “prédios escolares concluídos sem funcionar”, o secretário informa estar realizando um levantamento completo sobre os referidos prédios e apresenta explicações a respeito dos motivos por que os mesmos não estão em funcionamento. Diz o texto:

Vários desses prédios foram construídos distantes das vilas ou povoações e ficaram abandonados, jamais foram ocupados ou postos a funcionar.

Alguns ruíram, outros estão em péssimas condições de conservação e muitos outros, ainda, foram construídos em propriedades particulares, sem que os proprietários fizessem a necessária e competente doação (CEARÁ. Arquivo Público do Estado do Ceará).

O documento justifica ainda a existência do problema de lotação de professoras que, nomeadas, “não quiseram e não ficaram lotadas nesses prédios” (Id. Ibid). Finalizando suas considerações, o dirigente da educação no Ceará argumenta que obteve recursos especiais para reforma nos prédios rurais, serviço que deve começar em breve.

As palavras do Secretário da Educação e Saúde confirmam, de forma inequívoca, a denúncia de Moreira de Sousa. O uso das verbas é político, como são políticas as indicações das 500 cadeiras de professoras ruralistas criadas e providas, sem a correspondente assunção das indicadas ao cargo.

• Magistério primário – um rosário de dificuldades

Embora o estudo não tenha buscado um foco específico sobre a questão do magistério, este é um tema que atravessa o tempo, não sendo possível a ele escapar. A leitura dos diferentes documentos sugere a persistência de ambigüidades relativas à profissão, presentes desde os primórdios da educação, como se viu no depoimento de Costa Barros à Constituinte de 1823 (Capítulo 2.3 - Constituinte de 1823).

A situação dos professores é mencionada em boa parte das mensagens do período 1945-1964. Se é verdade que os documentos oficiais tocam no assunto, também é fato que o assunto tende a ser apresentado de forma um tanto fragmentária nesses textos. Tanto se fala da reestruturação dos quadros do magistério (Ceará. Mensagem. 1949, p. 172), de sua má distribuição pela rede escolar (Ceará. Mensagem. 1951, p. 82), como da presença de professoras ruralistas trabalhando em escolas de ensino primário comum (Ceará. Mensagem, 1952, p. 147; e 1955, p. 177). O ‘fato’ de mais da metade dos docentes serem leigos não aparece com destaque nos pronunciamentos governamentais, senão em dois deles: a Mensagem de 1953, onde se diz que “o Estado dispõe de 2.365 professoras, das quais menos da metade se constitui de normalistas diplomadas” (p. 114); e, a Mensagem de 1963, onde aparece a informação de que mais de 80% dos professores do Estado são leigos (p. 59).

Chama atenção o ‘fato’ de que, a despeito dos baixos salários, muitas vezes os professores são compelidos a arcar com despesas relativas às mais elementares condições de funcionamento da escola. A passagem a seguir expressa este tipo de demanda:

Um dos fatores que mais concorreram para criar a situação de penúria em que se encontram os nossos estabelecimentos públicos de ensino primário foi a inexplicável negativa da verba destinada ao expediente, de que gozavam os grupos escolares e escolas reunidas.

Assim, toda a pequena despesa de água, luz, giz, papel, pena, etc., teve de recair na responsabilidade da própria professora.

A situação não poderia perdurar, pois que a professora já luta com sérias dificuldades (Ceará. Mensagem, 1952, p. 161).

Mais precária ainda é a situação no interior, como se vê em trecho de outra Mensagem:

A professora que demanda o sertão, animada pelo ideal do magistério, cedo se vê envolvida por uma série de dificuldades, quase irremovíveis, que lhe obstruem o limitado campo de ação.

A escola, salvadas as clássicas exceções, é uma pálida abstração. Não há prédios, não há material escolar, não há clima propício para a pesquisa ou o trabalho pedagógico. Da Secretaria aparecem, vez por outra, circulares ou determinações gerais ou a fiscalização, através do delegado de Ensino.

(...) Aqui é o menino subalimentado, estudando mal, saindo da escola antes da hora regulamentar para cuidar do gado, abandonando-a antes do término do ano letivo ou chegando muito após o seu início porque teve de ajudar os pais nos árduos trabalhos da lavoura. Meninos que são homens ainda na fase dos brincos infantis, tangidos pela necessidade e pobreza dos pais (Mensagem. 1953, p. 123).

As dificuldades enfrentadas pelas docentes que se arriscam a trabalhar sob tais condições são retratadas de forma clara no estudo feito por Moreira de Sousa para o INEP. Nesse sentido, merece ser transcrito seu depoimento que, embora longo, representa perfeito exemplo da saga de uma professora na zona rural:

De uma professora sei, que saída da Escola Normal, animada dos melhores propósitos, querendo realizar a escola primária, de que lhe falaram os livros e os mestres (...), tinha que se deslocar, diariamente, da sede do município, a cavalo, levando à garupa uma irmã menor que lhe servia de companhia, para atingir o local da escola. Ali conseguiu, a muito custo, por iniciativa própria, uma sala pequena, de uma casa de campo, onde resolveu instalar a sua escola.

Como não houvesse carteiras, mandou carregar (...) três portas grandes tiradas de uma casa abandonada. Com um carpinteiro, pai de aluno, e outros moradores do lugar, conseguiu uns cavaletes de madeira e sobre eles colocou as portas. Estavam feitas as bancas dos maiores. Para os menores, arranjou outras porta e colocou-a em cima de tijolos, arrumados em forma de pilares. Os alunos todos sentavam-se em tamboretas e caixões, conseguidos com a população local. Tábua estreitas foram conseguidas, da mesma forma, às quais se puseram pés de madeira, para servirem de bancos.

A matrícula dessa escola atingiu a 42 alunos, de ambos os sexos, com a frequência média diária de 30. As aulas começavam às 7,30 e iam até às 11 horas. No inverno (estação chuvosa), tornava-se

perigosa a viagem, devido à travessia de um córrego, que enchia muito, isolando a professora e grande parte dos alunos.

Estes, para efeito didático, foram divididos em duas classes:

1º ano – série A (de alfabetização), série B (fraca), série C (forte).

2º ano – O horário, conta a professora, era de 3 horas e meia, assim empregado: uma parte (no início) para os mais adiantados (2º ano) lição de leitura, taboada, argumento, tanto de conhecimentos gerais, como de cálculo. Depois disso, exercícios escritos, também com a classe adiantada. Enquanto esses escreviam, cuidava-se dos alunos das classes A e B. Findo isso, ia ter com a classe dos analfabetos.

Convém salientar a não existência de recreio, exceto aos sábados, quando os alunos tinham aulas de catecismo, um pouco de higiene pessoal (inspeção), alguns jogos e desenho. Não havia recreio nos outros dias, pois era totalmente impossível à professora dar conta de todos, sendo sozinha a lutar com classes heterogêneas.

Quanto aos analfabetos, a situação era pior, porque quase todos eram filhos de pais analfabetos. Desse modo (queixa-se a professora), não podiam estudar em casa, pois não havia quem lhes ensinasse a lição (Brasil. MEC. INEP. 1955, p. 177-179).

A luta pela sobrevivência num meio hostil não é apenas da professora, mas de um povo. Com a maioria de sua população (cerca de 70%) de origem rural, o Ceará de então é um retrato de miséria e das precárias condições de vida. A escola pouco representa para uma população apartada de quaisquer benefícios de um progresso que ainda não chegou ao Estado. Se falta água, luz e alimento, por que não há de faltar educação? Este desafio do passado ressurge, no presente, com novas cores. Voltaremos a ele no posfácio quando retomarmos o tema da “miséria de um povo que transita entre ilhas de prosperidade”.

• Educação de adolescentes e adultos – tema emergente no curso oficial

Embora em capítulos anteriores tenha se mencionado algo sobre educação de adolescentes e adultos, é apenas nesse período que o assunto passa a figurar nas mensagens de governo, sendo citado na maioria dos textos examinados.

A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (Ensino Supletivo), destacada como um “patriótico movimento organizado em todo o país pelo governo da República” (Ceará. Mensagem. 1949, p. 180), começa no Estado em 1947, prosseguindo nos anos subsequentes.

Segundo a Mensagem de 1949, o atendimento à população analfabeta, em 1948, apresenta resultados “mais ou menos compensadores” em quase todos os municípios cearenses, tendo a matrícula atingido um total de 26.325 alunos em “seu melhor período”, chegando a 16.625, em seu “nível mais ínfimo”, havendo expectativas de se chegar a 13.500 alunos alfabetizados. Os recursos federais destinados à iniciativa, em 1948, compreendem o “pagamento de mil professores, para a manutenção de mil cursos de supletivo durante o prazo de sete meses” (idem, p. 183).

A Mensagem de 1951 (a primeira do governo Raul Barbosa) registra o volume de recursos federais encaminhados ao Estado entre 1947 e 1950. Salta aos olhos o fato de haver um descompasso entre os créditos repassados ao Estado para a execução do Convênio e as despesas realizadas. O Quadro XX, elaborado a partir do documento governamental, permite visualizar com clareza a diferença entre receitas e despesas.

Quadro XX
Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
Receitas versus Despesas (Em Cr\$)

Ano	Receitas (A)	Despesas (B)	(A)-(B)
1947	1.120.000,00	1.104.621,56	15.378,44
1948	2.157.000,00	1.732.431,20	424.568,80
1949	1.900.000,00	1.795.036,00	104.964,00
1950	1.050.000,00	180.930,00	869.070,00
Total	6.227.000,00	4.813.018,76	1.413.981,24

Fonte: Ceará. Mensagem. 1951.

O destino dado às verbas não aplicadas na educação de adolescentes e adultos durante a gestão de Faustino Albuquerque. Como destaca o texto:

A Secretaria de Educação e Saúde, no dia 1º de fevereiro do corrente ano, teve conhecimento de que desaparecera todo o arquivo

referente ao Ensino Supletivo. Mandou, então instaurar um inquérito para tomar completo conhecimento dessa irregularidade e das demais, porventura, existentes nesse serviço. Até agora a comissão incumbida dessa sindicância não terminou sua tarefa. Diante dessa grave ocorrência, a Secretaria de Educação tem mantido contacto permanente com o Ministério da Educação e Saúde a respeito do assunto (Ceará. Mensagem. 1951, p. 95).

Embora o texto não acrescente outras informações, é de se supor que o sumiço das verbas e dos arquivos da educação de adolescentes e de adultos tenha significado o favorecimento de interesses particulares, cumprindo finalidades outras que não aquelas para as quais haviam sido destinadas.

Os relatórios dos anos seguintes (1952, 1953 e 1961) dão conta de que, a partir de 1951, a Campanha passa a estender sua rede de ação para a iniciação profissional. Trata-se de cursos isolados destinados a alunos de ambos os sexos, tanto nas zonas urbanas, como rurais. Em seu primeiro ano de funcionamento são criados Centros de Iniciação Profissional em 16 escolas, sendo diplomados 128 alunos.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Ceará é uma expressão local do movimento nacional em prol da erradicação do analfabetismo deflagrada naquele período. A partir de 1954, passa a enfrentar uma fase de declínio, sob a acusação de haver se transformado em “fábrica de eleitores”. Com isso, algumas de suas ações são assumidas pelos Estados, quando começam a se expandir os sistemas de ensino supletivo (Silva, 1988, p. 49).

• **Administração do sistema escolar - iniciativas de reorganização**

Durante o período 1945-1964 algumas iniciativas de reestruturação dos órgãos de administração do sistema escolar são propostas através de novas leis da educação. Voltam-se, de modo específico, para a Secretaria de Educação e o Conselho de Educação do Estado. Outras medidas são também encaminhadas no campo legal, embora não envolvam elementos de reordenação da estrutura governamental. Vejamos como este movimento ocorre.

Quando tratamos da reforma da instrução pública de 1922 (capítulo 3.4, Lourenço Filho no Ceará – um sopro de reforma), vimos que então se cria a Diretoria Geral da Instrução Pública. Em 1935, a mesma é transformada no Departamento Geral de Educação (Decreto nº 156, de 23 de setembro de 1935), dividindo-se em seção administrativa e seção técnica.

Nova modificação acontece no período ora em exame, quando a estrutura anterior é substituída pela Secretaria de Educação e Saúde do Estado (Decreto-lei nº 1.440, de 12 de dezembro de 1945). Esta forma de organização não agrada aos dirigentes educacionais, como se torna patente em várias mensagens do governador à Assembléia. A leitura de algumas passagens, indicativas de tal insatisfação, é esclarecedora, como se vê nos três trechos selecionados:

Mensagem (1949)

Circunstancias diversas têm dificultado uma adequada planificação dos serviços afeitos à Secretaria, que ainda hoje sente os efeitos da anomalia oriunda de sua organização, ao ser criada em 1945, com a extinção do Departamento Geral de Educação. Para corrigir essa irregularidade, já existe um plano de organização elaborado sob a orientação técnica do Ministério da Educação e da Saúde, o qual oportunamente será submetido à consideração e aprovação do Poder Legislativo (p. 171).

Mensagem (1952)

Consoante tivemos oportunidade de frisar na nossa última mensagem, a Secretaria de Educação e Saúde foi encontrada em quase completa desorganização de todos os seus serviços internos, refletindo-se a situação, poderosamente, no sistema escolar de todo o Estado.

Não julgamos demasiado salientar, mais uma vez, que a própria lei que criou a Secretaria de Educação e Saúde concorreu, poderosamente, para a desorganização em apreço (p. 135).

Mensagem (1955)

Para uma reforma de base, que se impõe e precisa ser levada a efeito, o primeiro ponto a atacar seria, antes de tudo, a reforma na própria estrutura e distribuição de serviços da Secretaria de Educação e Saúde. Repartição criada sem um prévio estudo científico, os seus serviços foram sendo acrescidos por aglutinação, através de decretos esparsos. E daí porque, analisando-se as diversas depen-

dências incumbidas da direção do ensino, verifica-se um choque entre as suas atribuições, embaraçando sensivelmente a boa marcha dos trabalhos (p. 175).

Na Mensagem de 1952 há uma longa discussão acerca dos problemas gerados pela nova organização, sendo reafirmada a necessidade de integrar os serviços educacionais num mesmo órgão. Argumenta-se, inclusive, em favor de uma reforma justificando-se não se encaminhar proposta nesse sentido à Assembléia Legislativa, “em virtude da situação financeira do Estado não aconselhar qualquer tentativa de reaparelhamento que importasse em novas despesas” (p. 136). Em 1961, projeto é submetido à apreciação da Assembléia, visando desdobrar a Secretaria de Educação e Saúde em duas pastas: Secretaria de Educação e Cultura e Secretaria de Saúde e Assistência (Ceará. Mensagem, 1961, p. 76). Como veremos adiante, a matéria só se transformaria em Lei em 1963, no bojo das medidas integrantes do PLAMEG-I.

Conforme se mencionou no início do tópico, medidas de reestruturação atingem também o Conselho de Educação do Estado. O Ceará criara esta instituição em 1932, antecipando, inclusive, dispositivo que seria introduzido pela Constituição de 1934. Com a reorganização concebida durante a democracia populista, este órgão recebe nova denominação — Conselho Estadual de Educação — e atribuições (Lei nº 463, de 31 de dezembro de 1948).

A partir da Lei de 1948, a representação do Conselho passa a ser integrada por sete membros,

sendo cinco representantes do ensino em seus diferentes graus e dois representantes da cultura livre, todos nomeados pelo Governador do Estado, com a prévia aprovação do Poder Legislativo (Ceará. Assembléia Legislativa. Lei nº 463, 31/12/1948, Art. 4º).

Suas responsabilidades são amplas, como se pode verificar nos principais dispositivos do Artigo 2º, que trata do assunto:

Elaborar, conjuntamente, com o Secretário de Educação e Saúde o plano estadual de educação e submetê-lo à consideração do Chefe do Poder Executivo, para os fins convenientes (a);

Sugerir ao Poder Legislativo, por intermédio do Chefe do Poder Executivo, ante-projectos de leis de ensino (b);

Dar parecer sobre a localização de estabelecimentos de ensino do Estado e dos Municípios (c);

Opinar sobre programas de ensino de todos os cursos que integrem o sistema educacional do Estado (g);

Analisar, para efeito de adoção por parte da Secretaria de Educação e Saúde Pública, os livros escolares e material didático, destinados aos estabelecimentos de ensino público primário do Estado (h);

Realizar investigações e inquéritos sobre a situação do ensino em qualquer parte do Estado (l);

Dar parecer sobre os pedidos de inspeção e estabelecimentos de ensino que pretendem obter equiparação aos estaduais (m).

Embora não tenha sido encaminhado àquela época, está prevista a elaboração de um Plano Estadual de Educação, iniciativa que somente se concretizaria durante o primeiro governo de Virgílio Távora (1963-1966), como se verá adiante.

Além dessas duas medidas, outras iniciativas legais são registradas no período. Somente no governo de Raul Barbosa, cinco leis são promulgadas, a saber:

1)Lei nº 1.542, de 10 de novembro de 1952, que cria na Secretaria de Educação e Saúde a Diretoria de Educação Rural;

2)Lei nº 1.604, de 11 de dezembro de 1952, que cria cargos de professor ruralista (500), de professor primário (200) e de mestres de iniciação profissional (1000);

3)Lei nº 1.398, de 19 de agosto de 1952, que adota, nas escolas públicas do Estado, o “Código do Bom Brasileiro”;

4)Lei nº 1.877, de 22 de setembro de 1953, que institui o Serviço Social Escolar, nas escolas públicas estaduais de Fortaleza;

5)Lei nº 2.185, de 15 de dezembro de 1953, que cria cargos de professor primário especializado e autoriza a nomeação de cego (Brasil. MEC. INEP, 1955, p. 166).

O fato de existirem tantas propostas legais no momento histórico em foco parece negar a afirmação de Moreira de Sousa do início deste capítulo, quando menciona a escassez de reformas no período. O conteúdo apresentado neste tópico evidencia que talvez isto possa ser afirmado em termos de iniciativas concretas, mas não de idéias. Estas, sim, foram pródigas e sempre estiveram nas cogitações dos dirigentes educacionais. Se não foram mais que promessas, é algo a

considerar nos ‘fatos’ da educação cearense. Isto posto, é hora de passar a um dos importantes ‘feitos’ – a criação da primeira universidade do Estado.

• **Educação superior – “teria que vir a Universidade do Ceará”**

Em momento anterior da reflexão (capítulo 3.4 - Escolas de Ensino Superior) fez-se referência ao surgimento dos primeiros cursos de ensino superior no Ceará: a Faculdade de Direito, criada em 1903, como Faculdade Livre de Direito do Ceará; a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1916); e a Escola de Agronomia (1918).

Ao longo dos anos, novos cursos vão sendo criados: a Faculdade de Ciências Econômicas (1936); a Escola de Enfermagem (1943); a Faculdade Católica de Filosofia (1947); a Faculdade de Medicina (1948); e, a Escola de Serviço Social (1950). Outra instituição a destacar é a Escola de Engenharia do Ceará. Criada em 1955 e instalada em 1956, sua semente está no Instituto Politécnico do Ceará, de curta duração, que se materializaria na Escola Politécnica, cujas aulas começam ainda em 1924 (Girão, 1985).

O movimento de implementação desses cursos vai preparando o terreno para o surgimento de uma universidade em terras cearenses. A idéia, “solta aos ventos das sugestões e dos estudos” desde 1944, concorre para animar o debate do período, gerando um ambiente cultural propício à sua criação. As palavras de Girão expressam este cenário:

É de ver que tamanha animação e tão exuberantes afirmações de potencialidade da inteligência cearense não deviam conservar-se em desajustada dispersão. Na realidade, não podiam furtar-se ao imperativo de forças que tendiam a aproximá-las e, finalmente, a aglutiná-las para formarem um organismo mais homogêneo e duradouro de maior capacidade de coordenação e realização.

Teria que vir a Universidade do Ceará. (Girão, op. cit. p. 426).

A universidade viria em 1954. Criada por lei sancionada pelo presidente Café Filho (Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954), a Universidade Federal do Ceará (UFC) integra, de início, quatro estabelecimentos federais de ensino superior – Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e

Odontologia, Escola de Agronomia e Faculdade de Medicina do Ceará. A agregação de outros cursos e estabelecimentos de ensino ficaria na dependência de parecer favorável do Conselho Universitário e de deliberação do governo, o que ocorre nos anos subseqüentes.

Instalada em 25 de junho de 1955, em sessão solene no Teatro José de Alencar, “estava armada a cavaleiro a jovem Universidade nordestina” (idem, p. 430). Outras universidades viriam depois, como a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), a primeira instituição particular de grande porte, e a Universidade Estadual do Ceará (UECE) que, como a UFC, reúne várias escolas já existentes. Algo mais sobre esta matéria será aprofundado no próximo capítulo, que trata do período 1964-1985.

• **PLAMEG I – o planejamento governamental chega à educação**

Os anos sessenta representam um claro divisor de águas nas formas de gestão da coisa pública. É neste momento que, com efeito, se organiza uma burocracia estatal estruturada a partir de processos decisórios orientados para uma racionalidade técnica, onde o planejamento é adotado como instrumento de governo.

Os primeiros planos na área do desenvolvimento educacional surgem na esfera federal, ainda na primeira metade da década de sessenta: o Plano de Emergência (1962), o Plano Trienal de Educação (1963/65), ambos concebidos no momento histórico objeto do presente capítulo. A maioria dos empreendimentos desta natureza parte da esfera federal para a estadual, embora existam aquelas cuja origem deva ser localizada fora da esfera da União, como é o caso do 1º Acordo MEC/USAID/SUDENE (1963-1967).

Em minuciosa análise empreendida como dissertação de mestrado sobre o assunto, Maria Eudes Bezerra Veras destaca que tais iniciativas evidenciam

uma excessiva centralização do ponto de vista de definição de políticas públicas e da conseqüente alocação de recurso, resultando dependência do Estado do Ceará às decisões gestadas no âmbito do governo central (1990, p. 209).

A opinião da autora coincide com a de outros especialistas no reconhecimento de que a primeira administração de Virgílio Távora, com seu Plano de Metas Governamentais (PLAMEG I – 1963-66), assinala o advento do planejamento governamental no Ceará. Neste documento de natureza indicativa, a educação se insere no conjunto “melhoria das condições de vida do homem”. É preciso lembrar os baixíssimos níveis de escolaridade então existentes no Estado. Segundo Veras,

em 1962, 66% da população escolar de 7 a 14 anos não tinham escola e da população atendida, (240.000) 80.000 estavam na rede estadual, 125.000 na rede municipal e 35.000 na rede privada (Idem, p. 212A).

Elaborado com a colaboração de dois especialistas cearenses, Valnir Chagas e Edgar Linhares, o Plano destaca algumas prioridades. A principal delas refere-se à ampliação das condições de acesso do alunado à escola pública primária. Também são concebidas

Medidas voltadas para reequipamento e recuperação dos prédios existentes, melhoria das condições de administração, supervisão e fiscalização do ensino e suplementação de salários de professores municipais em convênios com as prefeituras, além do aperfeiçoamento do corpo docente, através de cursos regulares e de emergência, inclusive para a implantação das 5ª e 6ª séries, aumento numérico de professores mediante contratação e difusão dos planos educacionais e de seus objetivos, visando a despertar o interesse público para a causa do ensino (Veras, op. cit. p. 212A).

Além desses encaminhamentos, são formuladas propostas para o ensino supletivo, para os diferentes ramos do ensino médio e para a educação especial. O Plano não apresenta sugestões específicas para o ensino superior estadual que, nesse momento, conta com a Escola de Administração e a Faculdade de Veterinária.

Aspecto importante contemplado pelo primeiro governo Virgílio Távora é a reforma administrativa da pasta da educação. Conforme observou-se nas mensagens do período antes referidas, sua fusão com a área de Saúde teria representado um sério entrave à administração do sistema. A Secretaria de Educação e Cultura é reestruturada, sendo-lhe atribuídas

funções de planejamento, execução, supervisão, cooperação e assistência no âmbito do sistema estadual de ensino e das atividades pro-

gramadas para incentivo às ciências, letras e artes, bem como à recreação e desportos (Lei nº 6.759, de 13 de novembro de 1963, Art. 2º).

A reforma de 1963 prevê como

órgãos de supervisão regional as superintendências Regionais de Educação e Cultura, a serem estruturadas como projeções da Secretaria nas diversas zonas do Estado, definidas estas à vista de estudos especiais renovados sempre que oportunos (Art. 7º).

A Lei de reforma da Secretaria de Educação revela um aspecto digno de registro. Nota-se neste texto a utilização de uma nomenclatura que somente vai incorporar-se ao vocabulário da educação nacional a partir da Lei nº 5.692/71. Ao dispor sobre os setores em que estão organizadas as 7 superintendências regionais, fala-se do “ensino de 1º grau” e do “ensino de 2º grau” quando, então, tais etapas da educação escolar ainda denominavam-se de “ensino primário” e “ensino secundário”. O uso de tais expressões talvez possa ser tributado ao fato de que Valnir Chagas, um dos principais mentores da reforma de 1971, educador cearense, então tivesse participação ativa no cenário local. Segundo Célio da Cunha (2002, p. 327), na época correspondente ao período ora focalizado, o autor pertence aos quadros do magistério da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, de onde é professor titular, e ao Conselho Federal de Educação (CFE).

O ideário da reforma universitária de 1968 será discutido na próximo capítulo. Antes de procedermos ao estudo desse momento histórico, porém, é oportuno considerar outros elementos do período 1945-1964, examinando aspectos da vida escolar.

• Entre as ‘promessas’ e os ‘feitos’ – o cotidiano da escola

A leitura das diferentes fontes de pesquisa examinadas revela a presença de distintos olhares sobre as mesmas coisas. Até aqui, tratamos de dois deles – a visão dos governantes, expressa nas Mensagens encaminhadas à Assembléia Legislativa, e a dos educadores – Moreira de Sousa e Maria Eudes Veras.

O olhar advindo de documentos como as mensagens dos governadores à Assembléia, em geral, expressa uma visão com características próprias. São relatórios de natureza burocrática, onde as falas dos dirigentes oscilam entre os problemas não resolvidos da educação escolar e as ‘promessas’ do que há por ser feito.

O olhar obtido a partir do ponto de vista de quem examina essas mesmas questões do lado de fora da esfera governamental é de outra natureza. Para isto se tem duas fontes: um estudo contemporâneo do momento considerado e outro elaborado 25 anos depois. Tendo o próprio Moreira de Sousa sido secretário da Instrução Pública (1931-1934), seu ensaio oscila entre o franco entusiasmo pela fase compreendida entre a passagem de Lourenço Filho pelo Ceará e os anos imediatamente posteriores à sua vinda, como já se viu no capítulo 3, e o ceticismo pela educação do início da década de 50, quando escreve o relatório ao INEP. A reflexão de Maria Eudes Veras situa-se no campo do financiamento da educação, onde faz um exame criterioso do planejamento e das ações desenvolvidas desde o primeiro governo de Virgílio Távora até Gonzaga Mota. Em ambos os casos, é um tanto complexo estabelecer parâmetros para a análise.

Assim, um terceiro olhar se faz necessário: aquele oferecido por documentos que retratam aspectos do cotidiano da escola no período. Voltemos, pois, à análise de outros ‘papéis’ do Arquivo Público⁹. Esta percepção também merece registro, pois de algum modo possibilita compor uma imagem sobre o que acontece no território concreto da instituição entre os anos 40 e 50. Para além da mera visão burocrática, expressa na incalculável quantidade de ofícios, resoluções e textos congêneres, esta memória permite identificar um pulsar de vida na escola de então.

São documentos que falam do ir e vir daqueles que constróem o dia a dia da educação no Estado: abaixo-assina-

⁹ Como no capítulo 4, aqui também os documentos examinados foram obtidos junto ao Arquivo Intermediário do Arquivo Público do Estado do Ceará.

dos de pais em favor ou contra determinados professores; pedidos de reajustes de salários; solicitações de providências quanto a docentes faltosos; folhetos comemorativos de datas festivas, enfim, uma infinidade de coisas que mostram uma história de carne e osso que escapa à visão apresentada nos textos anteriormente examinados.

Arquivo Público do Estado do Ceará

DEPARTAMENTO GERAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

3.ª DELEGACIA REGIONAL DO ENSINO

Município Irauçuba
 Mês de Novembro
 Visita n.º _____

BOLETIM DE VISITA

Informações sobre a escola:

- Nome do estabelecimento: emb. int. de Aracaju
 - Nome da professora ou diretora: Maria Luiza Jelys

- Horário: 2h a 1h Mat. geral: 54 Masc 36 Fem. 18
 Freq. média: 38 Alunos presentes no dia da visita: 35
 Maço: 25 Fem. 10 Aproveitamento: Bom Escrituração:
Bom Mobiliário escolar: Bom Material didá-
 tico: Bom Hasteamento semanal da Bandeira: Efeito

Excursões escolares: _____

Trabalhos manuais: Dado pela prof.
 Cantos: H. Nacional Ensino religioso: Dado pela prof.
 Comemorações de datas nacionais: São flôres
 Instituições escolares: _____

Distância da escola à sede do município: 60 Km

INFORMAÇÕES SOBRE O PRÉDIO:
 Condições higiênicas: Bom Praça de Esporte: Cedido gratuitamente. Alçado.

INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS:
 Aspecto dos escolares: Bom Asseio e higiene individual: Bom
 Polidez: Bom Doenças infantis da zona: _____

INFORMAÇÕES SOBRE A PROFESSORA OU DIRETORA: é uma prof.ª que não tem muito gosto pelo magistério

OUTRAS INFORMAÇÕES:

Dia e hora da visita: 22-11-45 - às 15 h
 + Maria Luiza Jelys Professora ou diretora
B. B. B. Delegado do Ensino

Boletim de visita de Delegado de Ensino, 1945.

Algumas amostras, aqui relacionadas, oferecem uma ilustração do que se pode encontrar nesse baú de antigos guardados:

1945 – Boletim de Visita do Delegado de Ensino a uma escola a 60km de distância do município de Itapipoca, onde este observa que a professora não tem muito gosto pelo magistério;

1946 – Ofício de Professora Substituta de uma escola de Sobral, relatando situação funcional, na qual foi preterida inúmeras vezes na nomeação como professora efetiva;

1949 – Carta apresentando resultados de sindicância em escola, onde uma professora bateu com régua no dedo de um aluno, sendo necessária intervenção cirúrgica para corrigir o problema. Segundo o texto, a professora era acostumada a espancar seus alunos por excesso de zelo;

1954 – Abaixo-assinado de professoras, solicitando mudança de nome da Escola Fênix Caixeiral para Presidente Getúlio Vargas, sob o argumento de que, tendo mudado de endereço e de clientela, não há sentido na manutenção do nome;

1959 – Ofício encaminhando lista tríplice ao cargo de Diretor do Colégio Estadual do Ceará aprovada pela Congregação do Estabelecimento, com as respectivas votações.

O exame destas pequenas amostras, parecidas com tantas das coisas que ainda hoje fazem parte da vida escolar, projeta luz sobre o ‘fato’ de que também esta história merece ser reconstruída. Do mosaico desses diferentes olhares é que se pode compor um perfil mais aproximado do que foi, e continua sendo, a nossa escola.

A visita de técnicos de outras unidades da federação também pode ser destacada como uma ilustração dos ‘fatos’ que se sucederam no ambiente escolar cearense desse período, a exemplo do que aconteceu no Centro Educacional do Ceará. Nesse sentido, a Mensagem de 1962 menciona o intercâmbio com o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar/PABAE, sediado em Belo Horizonte-MG. Tal iniciativa, promovida com a finalidade de “observar os métodos de ensino que estavam sendo aplicados nos Estados da Guanabara, Minas Gerais e na Capital Federal”, resultou na vinda de duas “técnicas de educação” para, “com a segurança do seu tirocínio e preparo pedagógico”, traçarem as “diretrizes

çar que ele ainda é insuficiente. O Quadro XXI mostra como se configura a distribuição da matrícula.

Quadro XXI
Distribuição das Matrículas por Dependência Administrativa
Ceará 1945-1964

Ano	Dependência Administrativa		
	Total	Pública	Particular
1945	123647	91499	32148
1947	182199	124473	57726
1952	196794	165521	31273
1955	256302	216812	39490
1960	264835	214857	49978
1964	379361	293873	85488

Fontes: SEDUC (Anuários Estatísticos do Brasil 1948, 1965, 1966).

IBGE (Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Estatística da Educação e Saúde 1946).

MEC.INEP (Anuários Estatísticos do Brasil 1952, 1955, 1959).

Como se vê, das 379.361 matrículas, grande parte está localizada na rede pública. Seu atendimento é triplicado no decurso de quinze anos, passando de 91.499 alunos, em 1945, para 293.873, em 1964. Desse total, 139.040 estava matriculado no ensino primário (Ceará. Mensagem. 1965, p.36). Esse crescimento se faz acompanhar, como sinalizamos anteriormente, da expansão da rede física tanto pública como particular.

A distribuição das unidades escolares por dependência administrativa revela o predomínio de estabelecimentos públicos em relação aos privados (96 vezes maior). Chama atenção, entretanto, o número de professores em cada um desses segmentos, o que é explicitado no Quadro XXIII.

Quadro XXII
Distribuição das unidades escolares por dependência administrativa
Ceará 1945-1964

Ano	Dependência Administrativa		
	Total	Pública	Particular
1945	2121	1648	473
1947	3335	2274	1061
1952	3939	3589	350
1955	5945	5483	462
1959	7040	6435	605
1964	8280	7502	778

Fontes: SEDUC (Anuários Estatísticos do Brasil 1948, 1965, 1966).

IBGE (Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Estatística da Educação e Saúde 1946).

MEC.INEP (Anuários Estatísticos do Brasil 1952, 1955, 1959).

que constituem o ‘modo faciendi’ da reforma do ensino de que trata a lei n. 4.410, de 26 de dezembro de 1958” (p. 70).

A relevância desse momento reside, principalmente, no contato com outras experiências e na oportunidade de diálogo das duas professoras visitantes com as docentes locais. O ‘conteúdo’ dessa aproximação é explicitado na passagem selecionada:

Por duas estadas, durante o ano letivo próximo passado, aqui vieram as referidas técnicas (...)

Na primeira estada, em agosto, as professoras americanas fizeram, em diversas reuniões com a Congregação, a análise da reforma, debateram assuntos pertinentes aos currículos primário e normal, tomaram conhecimento dos programas em geral e delinearão a maneira de execução quanto aos processos e métodos que iam ser aplicados, preconizando que isso se fizesse paulatina e gradualmente, sugestão aprovada pela Congregação.

Na segunda estada, em outubro, estabeleceram conferências com os professores, isoladamente ou em grupos de matérias afins, e, depois dessas audiências, pronunciaram as suas conclusões a título de sugestões (Id. *Ibidem*).

Sem negar a contribuição que uma situação desse tipo traz, é preciso realçar a influência dos acordos internacionais no campo educacional cearense, reflexo do movimento que ocorre no cenário nacional. Vimos até aqui, um conjunto de elementos que permite delinear um perfil da educação no período. Para ser completo, este retrato demanda uma análise, ainda que breve, dos números relativos à expansão escolar.

• Indicadores de crescimento – a expansão em números

Os textos das mensagens e relatórios consultados não escondem a situação precária da educação no Estado, embora registrem um significativo crescimento (206%) da matrícula no intervalo de 1945 a 1964. Entre os fatores que contribuíram para esta ampliação destaca-se a criação do 3º turno em vários grupos escolares (Ceará. Mensagem. 1949), além da construção de prédios por todo o Estado (Ceará. Mensagem. 1949; 1965).

Este movimento ascendente da oferta educacional, também presente na rede particular de ensino, é visivelmente maior no âmbito da educação pública. Todavia, vale real-

É possível constatar que, embora a rede particular tenha uma quantidade relativamente menor de alunos e de escolas, seu quadro de professores corresponde a 46,24% daquele registrado no ensino público. Este indicador suscita várias indagações na busca de elementos explicativos para tal situação. Entre outros aspectos, é preciso considerar a localização das escolas particulares na capital, por vezes com estrutura física ampla que favorece o incremento no número de salas de aula, além de professores atuando também por áreas específicas. A rede pública, por outro lado, ao atender tanto a zona urbana, em franco desenvolvimento, como a zona rural, também em fase de destaque na política educacional do período, tende a uma pulverização de suas unidades, boa parte concentrada no ensino primário e com professores polivalentes. Isto sem falar nas escolas isoladas que ainda persistem nos recantos de difícil acesso. Estas são especificidades das duas dependências administrativas – pública e privada – que devem ser levadas em conta ao olhar para os quadros aqui apresentados.

Os dados analisados permitem, ainda, uma outra ponderação. Considerando a posição do Poder Público na oferta educacional, é possível dizer que, pelo menos até 1964, o dispositivo da LDB de 1961 que possibilitava subvenção estatal a iniciativas de ensino privado não parece ter concorrido, como se previa, para estimular sua ampliação. Resta saber como se comporta este movimento nos anos subseqüentes, o que será abordado no próximo capítulo.

Capítulo **6**



(1964-1985)
Regime militar



DA ESCOLA SOU
ESTUDANTE
DA PROFESSORA A
LEMBRANÇA

DA MAMÃE SOU O
AMOR
DO BRASIL A
ESPERANÇA

ANO 1980

AME - O
OU
DEIXE - O



O BRASIL
MERECE O
NOSSO AMOR

Crato

CIDADE

COLEGIO

Omerah Equato de Brito

ESTUDANTE

Cará

ESTADO

Reformas sob o signo militar autoritário: o regime militar e a educação

O crescimento da máquina torna pesado e pouco ágil o seu desempenho, necessitando de maior soma de recursos a serem utilizados nas atividades-meio, em detrimento das atividades-fim. A escola, ponto onde de fato se dá a educação, passa cada vez a receber menos recursos para sua manutenção e expansão, fato que pode ser amplamente comprovado pela leitura diária dos jornais que noticiam desabamento de escolas e suas carências mais evidentes.

Eudes Veras

A fase de experiência da democracia limitada, como vimos no capítulo anterior, não chega a ser de longa duração. Novo golpe viria em 1964 e, com ele, o fechamento da ordem política por um período superior àquele que, de início, parecia possível prever. Somente vinte anos depois da ascensão dos militares ao poder, o País voltaria a ter um presidente civil; ainda assim, eleito pelo voto indireto.

O contexto inaugurado com o regime militar começara a ser gestado desde a renúncia de Jânio Quadros, quando as forças de maior peso político procuram impedir a posse de João Goulart. As circunstâncias para seu afastamento do cargo de presidente vão se acirrando na proporção em que se aproxima de teses defendidas pela esquerda – as chamadas reformas de base.

Os tempos inaugurados com a ditadura representam uma estratégia de ajuste entre o modelo político que, com Jango, busca inspiração em teses socialistas, e o modelo econômico, de base capitalista. No contexto da Guerra Fria, antes

mencionado, os Estados Unidos apóiam o golpe militar, estimulando a radicalização do regime e oferecendo o suporte financeiro necessário ao desenvolvimento de grandes projetos.

Durante o regime militar avançam os processos de urbanização e de industrialização, iniciados nos anos 30 e acelerados com JK. Em 1960, a população urbana é de 45%, elevando-se para 56% do total da população, dez anos mais tarde. Em 1968, a indústria responde por 38,7% do Produto Interno Bruto (PIB). Os bens de produção que, em 1960, representam 38,1%, atingem 45,7%, em 1970. Também a produção de bens duráveis é incrementada.

Depois de uma fase inicial de ajuste estrutural, quando várias reformas do Estado são realizadas, a inflação é mantida sob controle, caindo de 91,9%, em 1964, para 24,1%, em 1967. Acelera-se o ritmo de desenvolvimento econômico e o País ingressa na fase do chamado 'milagre econômico' (1968-1973). Projetos de desenvolvimento de grande porte são concebidos e realizados — Itaipu Binacional, Ponte Rio-Niterói, Rodovia Transamazônica, Usinas Nucleares. O Brasil abre espaço na agenda das grandes economias mundiais. A crise do petróleo (1973), contudo, provoca uma recessão no ritmo do desenvolvimento, despertando, mais uma vez, insatisfação em vários segmentos sociais. Surgem as primeiras greves (1978), preparando-se o lento caminho de volta à democracia.

Para o campo educacional, o regime militar significa uma clara inflexão na política existente. Sob a égide da ditadura, novos instrumentos legais orientam o País: uma nova Constituição é outorgada (24/01/1967), sendo, posteriormente, modificada por uma Emenda Constitucional (17/10/1969), ambas concebidas de modo a justificar o regime de exceção. Na educação, os rumos seriam ditados por duas leis e um amplo conjunto de decretos-lei: a primeira, que regulamenta a reforma universitária, institui os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Lei n 5.540/68); a segunda, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° grau (Lei n 5.692/71).

A reforma universitária tem por finalidade oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior. Pretende, ao mesmo tempo, formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo chamado milagre brasileiro. A reforma do ensino de 1° e 2° Graus, por sua vez, pretende atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio.

As reformas de 1968 e de 1971, esta última posteriormente reformulada (Lei n° 7.044/82), constituem o ‘núcleo duro’ das decisões relativas ao campo educacional tomadas no decorrer do regime militar, imprimindo o tom da política nacional e local no período. Para compreender os contornos da educação cearense no momento histórico em exame, é necessário conhecer esses elementos mais gerais de contexto. Começemos, portanto, por detalhar aspectos da situação política no intervalo entre 1964 e 1985.

6.1 Militares no poder: mudar para não mudar

Durante o longo período em que assumem o poder, os militares são apoiados por grupos políticos que dão a substância de ‘legitimidade’ ao regime instalado. Na ocasião do golpe, estes abrigam-se à sombra da sigla da UDN. Depois, com a introdução do bipartidarismo (governo Castelo Branco), passam a integrar os quadros da Arena (Aliança Renovadora Nacional), partido ao qual se vinculam os representantes situacionistas, enquanto os remanescentes da oposição compõem o MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

No capítulo anterior (5.1. Crescimento econômico e instabilidade política – marcas do contexto nacional), vimos que acontecimentos políticos passam a acirrar os ânimos das forças em confronto a partir de março de 1964. Duas grandes manifestações ocorrem (o comício da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, de apoio às reformas de base, e a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em São Paulo, de repúdio a essas medidas), preparando o ambiente para movimentações de tropas e negociações de bastidores entre aqueles que protagonizam o golpe.

O movimento pela queda de João Goulart tem início alguns dias depois das manifestações do Rio de Janeiro e de São Paulo. Começa, mais precisamente, em 31 de março, em Juiz de Fora – MG. Por iniciativa do General Olímpio Mourão Filho, tropas mineiras marcham para o Rio de Janeiro, onde um cenário semelhante começa a se configurar. Os militares se organizam, cercando o acesso a vários pontos estratégicos. O presidente, que está na cidade, não consegue reunir forças para garantir sua segurança. Viaja, assim, para Brasília. Mas, também lá, o golpe está nas ruas. Tropas militares impedem a movimentação dos políticos; o rádio e a televisão estão sob censura. Com a intenção de buscar condições mais favoráveis de resistência ao golpe, o presidente segue para Porto Alegre, onde Leonel Brizola é governador. O apoio civil ao golpe, contudo, está em marcha e, no Congresso, seu *impeachment* é votado. Jango deixa o país, exilando-se no Uruguai. Está, assim, consumado o golpe. Trata-se, agora, de por em marcha o novo regime.

Com Humberto de Alencar Castello Branco (16/04/1964 a 15/03/1967), um cearense, começa o longo ciclo dos governos de generais militares. O primeiro presidente deste período governaria o país na fase inicial do regime, sendo sucedido por Arthur da Costa e Silva (15/03/1967 a 30/08/1969). Como este adocece durante o mandato, é substituído temporariamente por uma junta militar (31/08/1969 a 30/10/1969), que indica como presidente Emílio Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/03/1974). Depois, viriam os dois últimos presidentes desta fase que dariam abertura ao lento movimento de retorno pacífico à transição para a democracia: Ernesto Geisel (15/03/1974 a 15/03/1979) e João Baptista Figueiredo (15/03/1979 a 15/03/1985).

• Castello Branco – algumas liberdades mantidas

O novo presidente é eleito pelo Congresso Nacional, 15 dias depois do golpe. O tom de seu discurso é de compromisso com a ordem democrática, mas as decisões tomadas expressam sinais de rompimento com esta condição. Na verdade, o regime militar “quase nunca assumiu expressamente sua fei-

ção autoritária”, sobretudo nesta fase inicial em que manteve-se o Congresso em funcionamento (Fausto, 1996, p. 465).

O governo decreta Atos Institucionais (AI), que imprimem formato ‘legal’ às medidas de exceção. Os partidos existentes são dissolvidos, instituindo-se o bipartidarismo. Eleições indiretas para presidente e governadores são adotadas. Direitos políticos são suspensos, mandatos de deputados casados e funcionários públicos demitidos. Cria-se também o Sistema Nacional de Informações (SNI), com características de polícia política. Com a nova Constituição (1967), as leis de exceção são incorporadas e a ditadura institucionalizada.

Este primeiro governo militar vale ressaltar, é mais ameno que os dois subseqüentes. Castello Branco sempre foi reconhecido como um homem íntegro, respeitado entre seus pares por sua retidão. Durante sua gestão algumas liberdades democráticas, como o direito ao *habeas corpus* são mantidas, assim como a livre expressão. A fase mais dura do regime militar viria com Costa e Silva e Médici, quando a ditadura atinge seu maior grau de aprofundamento.

• Costa e Silva – aprofunda-se o autoritarismo

O general Arthur da Costa e Silva, representante da chamada ‘linha dura’¹ dos militares, é eleito assumindo o poder num quadro de oposição à ditadura. Sua ascensão ao governo ocorre em um momento histórico internacional de busca de novas utopias e liberdades. Se na Europa e Estados Unidos este movimento tem uma conotação orientada para uma renovação de costumes, no Brasil ganha nítidos contornos políticos. Aqui, os estudantes representam uma vanguarda de resistência, construindo um protagonismo que tem peculiaridades próprias. A contestação juvenil confunde-se com a oposição política ao regime.

A União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada no final dos anos 30, tem voz ativa no cenário nacional², sobre-

¹ Este grupo, de tendência política oposta à Castelo Branco, é representado pelos *militares favoráveis a um recrudescimento da repressão* (Caldeira, 1997, p. 320).

² Ver também: Poerner (1979) e Ramalho (1992).

tudo no princípio da década de 60. Passeatas mobilizam jovens em todo o país. Numa delas, realizada no Rio de Janeiro, um tiro atinge o estudante Édson Luis de Lima Souto. É o estopim para que milhares de jovens voltem às ruas em sinal de protesto contra sua morte. Tendo se notabilizado “por suas posições políticas corajosas”, a UNE seria das primeiras entidades atingidas pelo regime pós-64 (Vieira, 1982, p. 21).

Arquivo Nacional



*Passeata dos 100 mil,
em protesto contra a morte
do estudante Édson Luis de
Lima Souto, 1968.*

A agitação juvenil nas grandes capitais coincide com greves operárias, que acontecem em Contagem (MG) e

Osasco (SP). Outro aspecto deste cenário de contestação ao regime é a organização dos grupos mais radicais, que se traduz em assaltos a bancos, seqüestro a autoridades diplomáticas estrangeiras e atividades de guerrilha urbana. Tais circunstâncias geram condições propícias ao aprofundamento do estado de exceção.

Em dezembro de 1968, o Congresso é fechado, sendo decretado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), com vigência até 1979. Com o AI-5 se instala o “arbítrio total”, tendo lugar “a maior concentração de poder já vista na história do Brasil” (Caldeira, 1997, p. 323). Instala-se a censura à imprensa. A luta armada passa a ser uma proposta aceita por forças de esquerda reduzidas à clandestinidade. Processos de cassações e de perdas de direitos políticos se avolumam. Inquéritos Policiais Militares (IPMs) submetem a sociedade a um estado de medo e de silêncio.

• Médici – ufanismo e repressão

O governo Médici assinala o recrudescimento do regime iniciado com Costa e Silva. Os chamados ‘anos de chumbo’ têm no SNI, antes mencionado, o braço da repressão e do terror junto à sociedade civil. Como esta administração coincide com a fase áurea do ‘milagre econômico’ é impregnado por um certo estado de euforia social. O PIB cresce a uma taxa de quase 12% ao ano. A inflação média anual se mantém em torno de 18%. O Estado atrai investimentos internacionais, contraindo empréstimos para o financiamento de grandes obras de infra-estrutura. Rodovias, portos, pontes, hidrelétricas e usinas nucleares vão firmando a face de um Brasil moderno, em contraste com o país agrícola da década anterior.

A classe média, seduzida pelo acesso a novos bens de consumo, fecha os olhos ao que sucede nos porões da ditadura. Em 1970, no México, o Brasil sagra-se tricampeão mundial de futebol. Ao coro de “eu te amo, meu Brasil, eu te amo”, *slogans* ufanistas invadem as ruas. Não impedem, entretanto, que circunstâncias externas, mais uma vez, provoquem nova ruptura na situação existente. A crise interna-

cional do petróleo sacode o sonho letárgico de um Brasil ‘potência emergente’.

• **Geisel – abertura lenta, gradual e restrita**

Geisel é indicado por um Colégio Eleitoral, sendo sua ‘vitória’ ofuscada pela anticandidatura de Ulysses Guimarães (MDB). Não que representasse, propriamente, uma ameaça à hegemonia da Arena, mas o fato tem um significado simbólico, assinalando a presença de forças de oposição no cenário político. O presidente assume em meio a um estado de desequilíbrio provocado pelo desaquecimento da economia e pelo fim do ‘milagre econômico’. A inflação volta a elevar-se, agravada pela crise do petróleo que afeta países ricos e pobres. O Brasil – que cresce sobre rodas, sem petróleo, às custas do financiamento internacional – é duramente atingido pelas novas circunstâncias econômicas mundiais. Aumentam as taxas de juro; diminui o crédito; a dívida externa atinge patamares críticos.

Diante de um contexto econômico adverso e da retomada do protagonismo político do partido oposicionista, o presidente vislumbra na ‘abertura lenta, segura e gradual’ uma saída para a crise institucional que vai se delineando. Enfrenta, todavia, nos bastidores do regime, a resistência dos segmentos militares mais conservadores. Forças de ‘linha dura’, encasteladas em comandos militares e em órgãos de repressão, lutam contra este processo.

Em novembro de 1974 realizam-se eleições para o Congresso. O fortalecimento da oposição é visível. O MDB vence em 79 das 90 cidades com mais de 100 mil habitantes, conquistando 48% dos votos para a Câmara dos Deputados e 59% dos votos para o Senado. Em 1975, é suspensa a censura à imprensa.

A luta interna de resistência à abertura, contudo, prossegue. Duas mortes ocorridas nos porões da repressão chocam a opinião nacional. O jornalista Vladimir Herzog e o operário Manuel Fiel Filho não resistem às torturas inflingidas em dependências do DOI-CODI (Departamento de Ope-

rações e Informações e ao Centro de Operações de Defesa Interna), pertencente ao IIº Exército, sediado em São Paulo.

Nas eleições de 1976, outra vez, a oposição é vitoriosa. Como reação, o governo impõe recesso ao Congresso, decretando um conjunto de medidas com o objetivo de assegurar a manutenção das rédeas do poder pela Arena. O mandato presidencial passa de cinco para seis anos; cria-se a figura do senador biônico, eleito pelas Assembléias Legislativas Estaduais. Depois deste retrocesso ocorrem novos sinais de que o caminho de retorno à democracia começa a ser trilhado.

Com o fim da censura prévia a publicações e espetáculos, intensificam-se movimentos sociais pela recuperação de direitos democráticos. Em 1978, ocorrem as primeiras greves depois dos eventos que motivaram o fechamento maior do regime militar (1968). Luiz Inácio da Silva (Lula), como presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, lidera a greve do ABC paulista. Apesar da repressão policial, o movimento sindical é fortalecido.

Geisel envia ao Congresso uma Emenda Constitucional (1978), propondo a extinção do AI-5 e a restauração do *habeas corpus*. O caminho para a transição segue seu curso. O candidato do governo é ainda um general. Figueiredo tem seu nome aprovado pelo Colégio Eleitoral, não sem resistências de setores da Arena que emprestam apoio à outra candidatura (Magalhães Pinto) e do MDB, que lança o nome do general Euler Bentes Monteiro.

• Figueiredo – hei de fazer deste país uma democracia

Figueiredo, um general da arma de cavalaria pouco afeito aos encargos do poder, revela-se fiel aos acordos de retorno gradual ao Estado Democrático. Sob seu governo é sancionada a lei de anistia (1979), a partir da qual centenas de exilados retornam ao país.

Também é restabelecido o pluripartidarismo (1979), processo que resulta em novas configurações políticas. Os representantes da Arena agrupam-se sob nova sigla, o PDS (Partido Democrático Social). O MDB acrescenta a palavra

Angelo José Perosa



Manifestação na Praça da Sé, pelas eleições diretas, 1984.

‘Partido’ na sua legenda, passando a denominar-se PMDB. Emergem ainda o PT (Partido dos Trabalhadores), ligado aos movimentos populares e parte do movimento sindical; o PDT (Partido Democrático Trabalhista), vinculado a Leonel Brizola; o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro); e, o PP (Partido Popular), ligado a antigos remanescentes do PSD, como Tancredo Neves. Outra iniciativa importante é o encaminhamento e aprovação de lei que restabelece eleições diretas para governadores.

O projeto de retorno à democracia esbarra, porém, na resistência de segmentos mais conservadores ligados à ordem autoritária. Episódios como explosão de cartas-bombas na sede da OAB e o atentado terrorista ao Centro de Convenções do Rio Centro marcam este período de transição.

Com o aprofundamento da crise econômica, o país mergulha num quadro recessivo, ao mesmo tempo em que aumenta a inflação. Cresce a insatisfação popular, assim como as pressões pela volta à democracia. Em 1983, partidos, sindicatos, entidades populares mobilizam-se pressionando pelo retorno de eleições diretas para a presidência da República. Milhares de pessoas vão às ruas na maior campanha de todos os tempos. Mesmo com o grito de “Diretas-Já” ecoando pelas ruas e cidades de todo o país, o movimento é derrotado no Congresso por pequena diferença de votos

(25/04/1984). Aquele que seria o primeiro presidente civil depois do longo período da ditadura – Tancredo Neves (PP) – ainda é eleito pelo sistema de votação indireta. Seu vice é José Sarney, representante da ala governista que optou por apoiar o candidato da conciliação. Tancredo, porém, morre sem assumir a presidência da República. Em seu lugar, governa José Sarney – o presidente da transição. Com ele, tem início um novo período, do qual trataremos no próximo e último capítulo. Antes disso, faremos uma aproximação ao contexto político cearense na fase do regime militar.

6.2 Regime militar no Ceará – o poder dos coronéis

O regime militar no país corresponde a uma fase da história política cearense que tem sido chamada de a “época dos coronéis”³, embora nem todos os governantes tenham tido esta origem. É verdade que três dos governadores são, de fato, militares. O primeiro deles é Virgílio Távora, que exerceu dois mandatos no período (25/03/1963-15/03/1967) e 15/03/1979-15/03/1982). São também de origem castrense: Aduino Bezerra (15/03/1975 a 15/03/1978) e César Cals de Oliveira Filho (15/03/1971 a 15/03/1975)⁴. O segundo e o último governadores do período são civis: Plácido Castelo (15/03/1967 a 15/03/1971) e Luiz Gonzaga Fonseca Mota (15/03/1983 a 1987)⁵.

É corrente a interpretação de que os coronéis representam “uma elite que se fortaleceu por circunstância alheia à estrutura interna cearense” (Parente, p. 382). Na verdade, independentemente de suas patentes, tanto Virgílio quanto Aduino,

³ Segundo Carvalho, o termo coronel é ambíguo por remeter *simultaneamente* à *patente de militar* e à *condição de chefe político* (2002, p. 10). Sobre o assunto, conferir também: Gondim (2000, p. 409-424).

⁴ Os mandatos de Aduino Bezerra e de Virgílio Távora (2º governo) são completados por seus vice-governadores: José Waldemar Alcântara e Silva (15/01/1978 a 15/03/1979) e Manoel de Castro Filho (15/03/1982 a 15/03/1983), respectivamente. Há um certo desencontro entre as datas referidas pelos autores que estudam o período, conferir: Veras (1990) e Farias (1997).

⁵ A administração de Gonzaga Mota se prolonga para além do regime militar, uma vez que naquele momento os mandatos para presidente e governadores não eram sincronizados em termos do tempo de duração.

tinham uma história política expressiva que antecede ao tempo dos militares. Não se poderia dizer o mesmo de César Cals, cuja trajetória técnica anterior à função de governador do Estado fora feita em Pernambuco. O fato é que, a despeito da ambigüidade do termo, esta fase tende a ser assim denominada.



*Os tres coronéis:
Virgílio Távora,
Adauto Bezerra
e César Cals.*

O início do regime militar no Ceará é marcado por um estado de relativa incerteza. Virgílio Távora havia sido ministro de João Goulart, de quem era amigo pessoal. Não estava evidente, a princípio, que o período iniciado com Castello Branco se prolongaria por tanto tempo. Assim, a situação política não era clara. Com o passar do tempo, todavia, sua permanência no cargo é assegurada, mesmo porque, seu partido – a UDN – fora o principal esteio político de apoio ao golpe.

Como os demais governantes que lhe antecederam durante a redemocratização, também Virgílio não faz seu sucessor. Terminado seu mandato, quem assume é Plácido Castelo, cuja obra sobre a história do ensino cearense é citada neste livro. Ligado ao PSP (Partido Social Progressista), não tivera grande destaque na cena política local, como ocor-

reria após o término de seu mandato. Farias observa que este realizou uma administração tão tímida quanto ele, a ponto de haver sido cogitado seu *impeachment*, tal a ‘paralisia’ de seu governo (1997, p. 247).

O governo Plácido Castelo é dificultado por problemas orçamentários que provocam constantes atrasos no pagamento de salários do funcionalismo público. Embora carente de recursos próprios, o Estado é beneficiado por obras públicas de grande porte, típicas do regime militar, realizadas com recursos da União. Estradas (Fortaleza-Crato e Fortaleza-Aracati), prédios (o Palácio da Abolição e o Instituto Penal Paulo Sarasate – IPPS) e o início da construção do estádio de futebol – o Castelão.

Diferentemente de Plácido Castelo, César Cals, candidato apoiado pelos militares de Recife e por Figueiredo (Parente, Op. cit. p. 402), procura ocupar seu próprio espaço na configuração político-partidária local. Coronel do Exército, como Virgílio e Aduato, o novo governador fizera carreira técnica na área de energia. A composição de seu primeiro secretariado é nitidamente pernambucana, o que gera insatisfação no âmbito da Arena. Ao final de seu mandato, por indicação do presidente Geisel, torna-se diretor de coordenação da Eletrobrás. Foi também nomeado como senador biônico, em 1978. Durante o governo Figueiredo, foi ministro de Minas e Energia, evidenciando, outra vez, seu prestígio no meio militar.

Além das marcas resultantes das composições na cúpula do poder, os primeiros governos do regime militar no Estado expressam outra característica – o silêncio que gradativamente vai sendo imposto às vozes de oposição. Quando o golpe é instaurado, os grupos contrários ao movimento são logo perseguidos. A rádio Dragão do Mar, importante veículo de difusão dessas idéias, é invadida pelo Exército na madrugada de 1º de abril de 1964. Todos os funcionários são detidos. Jornalistas, operários, estudantes, professores, políticos e religiosos são presos no 23º Batalhão de Caçadores, unidade subordinada à 10ª Região Militar.

Os estudantes, organizados na UNE e UEE (União Estadual dos Estudantes), munidos da coragem própria da juventude, vão às ruas protestar. Entre 1964 e 1968 intensa mobilização ocorre. Segundo Ramalho:

No pós-64, os empreendimentos culturais e artísticos, contribuindo para aglutinar os universitários e rearticular suas ações e entidades, constituem e permeiam as primeiras formas de luta contra o autoritarismo. No entanto, à proporção em que o espaço político substituiu o espaço cultural, ocorria um processo de desprestígio das atividades culturais (1992, V).

Em 1968, inúmeras passeatas são realizadas, traduzindo uma clara sintonia com o movimento nacional. Com o aprofundamento do regime, a partir do AI-5 e das medidas a ele correlatas, a perseguição às lideranças estudantis é de tal intensidade que há uma dispersão. Alguns se integram à guerrilha urbana ou do Araguaia, outros se exilam. Há, ainda, aqueles que, vítimas fatais da ditadura, jamais retornam ao seio de seus amigos e familiares.

O governo Aduato Bezerra coincide com o princípio da distensão do regime. Sua eleição é fruto do ‘acordo dos coronéis’, pacto que estabelecia um rodízio para o cargo de governador entre os grupos políticos dos três militares. Oriundo do sul do Estado é um coronel empresário e, além disso, político. Apresenta-se como uma liderança que oscila “entre o moderno e o tradicional, cuja origem não advém da propriedade da terra, mas se utiliza do clientelismo” (Parente, 404). Durante sua gestão a máquina administrativa se põe a serviço de interesses clientelistas:

A debilidade econômica dos municípios e a incompetência da maioria dos prefeitos tornaram-nos submissos e fiéis a Aduato (...)

Aduato exercia largo controle sobre a vida política do Estado. O Ceará virou um grande Juazeiro do Norte (Farias, p. 250).

Em março de 1979, Virgílio retorna ao poder. Em termos locais, alguns sinais do contexto nacional, visando o retorno à democracia, começam a se fazer presentes. O primeiro ano de seu governo é assinalado por várias greves, expressão da retomada da luta sindical no Estado. Primeiro são os motoristas de ônibus e trocadores, depois médicos,

motoristas de táxi e metalúrgicos. Surgem, também, movimentos de bairro que, posteriormente, vão se organizar na Federação de Bairros e Favelas de Fortaleza (1982).

Virgílio tem como trunfo o apoio pessoal do presidente Geisel. Seu segundo mandato corresponde à consolidação da “transição para a modernidade” (Parente, p. 404). Apesar de sua administração ser marcada por secas inclementes, importantes realizações estruturais são empreendidas. Obras iniciadas em governos anteriores (Porto do Mucuripe, Distrito Industrial, Castelão) são concluídas e novos projetos lançados (Centro Administrativo). Estradas são construídas e infraestrutura para o meio rural (energia e água) provida. Embora atento à presença de novos atores sociais nos centros urbanos – o que o leva a estimular o desenvolvimento de programas assistenciais, através da obra social de sua esposa, D. Luiza – o governador tende a reforçar “práticas tradicionais, como o patrimonialismo e o corporativismo” (Parente, p. 406).

Com o fim do bipartidarismo, o acordo de cavalheiros entre os coronéis revela suas primeiras fissuras. Em 1982, por ocasião das primeiras eleições diretas para governadores nos estados, o cargo máximo do Executivo acaba por cair em mãos do Secretário de Planejamento de Virgílio, um técnico praticamente desconhecido. Isto mostra que, “sozinha,

Museu da Imagem e do Som - MIS



Governador Virgílio Távora inaugura escola de 2º grau do Conjunto Ceará.

nenhuma das três forças oligárquicas que dominavam a política cearense teria condições de eleger o novo governador” (Gondim, 2000, 414).

Através do chamado ‘Acordo de Brasília’, realizado com a intermediação do próprio presidente Figueiredo, Luiz de Gonzaga Fonseca Mota, técnico do Banco do Nordeste e professor do Curso de Economia da UFC, sagra-se candidato ao governo do Estado. A composição envolve Adauto Bezerra, como vice-governador; Virgílio, como Senador e a indicação ao cargo de prefeito por César Cals.

Gonzaga Mota, apelidado de ‘Totó’ pelos amigos, poucos meses depois de ungido ao cargo de governador rebela-se contra o ‘Acordo de Brasília’, manifestando intenções de formar seu próprio grupo político. Para tanto, faz uso de práticas nepotistas, localizando pessoas de sua confiança pessoal em cargos chaves da burocracia estatal. Rompe com os coronéis, ganhando espaço na mídia nacional por apoiar a Aliança Democrática, grupo político a favor do movimento pelas eleições diretas. Este gesto assinala um segundo rompimento, uma vez que o governo federal em nenhum momento se inclina nesta direção. Por depender de recursos da União, o governo estadual fica, então,

...entregue à própria sorte. Os anos finais da gestão gonzaguista seriam dramáticos. Atrasou-se o pagamento do funcionalismo, as greves multiplicaram-se e praticou-se intensa corrupção e empirismo. O estado do Ceará estava quase falido, com a economia praticamente arruinada, sem crédito algum, mergulhado em pesadas dívidas e com uma gigantesca crise social (Farias, 1997, p 254).

Fazendo um balanço do período, Parente registra que o fim da “época dos coronéis” representa “mais um ciclo de lideranças no Ceará” que se encerra de “forma melancólica” (p. 407). Virgílio e César Cals falecem sem deixar sucessores políticos à altura. Adauto, que ainda tenta eleger-se mais uma vez concorrendo contra Tasso Jereissati nas eleições seguintes (1986), retira-se da vida política, não vindo a ocupar novos cargos públicos. Segundo o mesmo autor:

A passagem do conservadorismo para a modernidade foi um jogo pesado e as elites tradicionais não estavam preparadas para uma

política numa sociedade de massa. O contraditório desse processo é que os coronéis prepararam o cenário da modernidade, mas não eram os atores principais da cena política (Idem).

A passagem para a “modernidade”, se preparada pelos coronéis, mas não por eles protagonizada, é realizada por um grupo político com características bastante distintas daquelas que estes representam. Os empresários ligados ao CIC (Centro Industrial do Ceará), sob a liderança de Tasso Jereissati, dão início a um novo período na história política do Ceará. Sobre este tema, falaremos no capítulo 7. Antes de lá chegar, porém, passemos ao quadro educacional brasileiro para, em seguida, tratar do contexto cearense.

6.3 Educação brasileira no regime militar – a estratégia das grandes reformas

Vários autores têm se dedicado ao estudo da educação no regime militar. Para citar alguns dos estudos mais conhecidos, lembremos aqueles de Saviani (1987); Cunha (1973, 1978 e 1988); Germano (1993); Romanelli (2002); Freitag (1978 e 1987); e Vieira (1982).

Como já se disse na introdução deste capítulo, as grandes reformas constituem o principal fato da educação no regime militar. É óbvio que estes não são os únicos temas da agenda da política educacional do período mas, sem sombra de dúvida, são os mais marcantes. Diferentemente de grupos políticos no poder em outros momentos históricos, mais do que promessas, tais reformas se traduzem em feitos. Na verdade, como veremos a seguir, a reforma universitária (1968) representa um projeto buscado desde há muito no Brasil. A grande ‘novidade’ do regime militar, portanto, se configura na reforma do ensino fundamental e médio (1971), que pretende introduzir a profissionalização neste nível da educação, fracassando em seus principais objetivos. Considerada a relevância das duas iniciativas, passemos a um exame mais detalhado de cada uma delas.

• Reforma Universitária – racionalizar para atender a demanda

A reforma universitária, introduzida pela Lei n.º 5.540/68, vinha sendo perseguida, como sugere Cunha, desde o final da

década de 40. Tal interpretação é resumida pelo autor nos seguintes termos:

A concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes, de tudo, foi buscada desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno fértil para adubar suas idéias (1988, p. 22).

O projeto da reforma de 1968 deve ser compreendido à luz de diversos elementos⁶. Do ponto de vista político, constitui resposta a uma pressão por acesso ao ensino superior, demanda claramente colocada no seio da sociedade civil, de modo específico entre suas camadas médias. Do ponto de vista técnico, procura atender a uma exigência de racionalização — tanto no sentido de conter a expansão desordenada deste nível de ensino, quanto de prover os meios para que as instituições pudessem vir a oferecer mais e melhor ensino, num ambiente onde a participação estudantil fosse posta sob controle.

Para dar resposta a esses ambiciosos objetivos, o governo constituiu um Grupo de Trabalho encarregado de, no prazo de 60 dias, “estudar a Reforma da Universidade Brasileira, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o país” (Brasil. Decreto n.º 62.397, de 02 de julho de 1968).

O debate sobre a reforma universitária vinha sendo aprofundado em vários fóruns desde o início dos anos 60, tanto em eventos da UNE, como no próprio interior dos grupos ligados ao poder constituído. Importantes documentos prévios ao projeto do Grupo de Trabalho de 1968, assinalam o interesse do regime militar na questão da reforma.

O primeiro texto que antecipa a reforma é um estudo de Rudolph Atcon (1968), assessor da USAID (United States Agency for International Development), que presta assessoria ao governo brasileiro no período. Neste escrito, denomi-

⁶ Para um aprofundamento do tema, conferir: Vieira (1982) e Cunha (1988).

nado *Rumos à Reformulação estrutural da universidade brasileira*, mais conhecido como Plano Atcon, o autor apresenta um diagnóstico e uma série de sugestões sobre o tema. O segundo documento governamental é o *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*, publicado pelo MEC (1969) depois da promulgação da Lei n.º 5.540/68, mas de produção anterior à mesma e subsídio à sua elaboração. O terceiro registro de relevo sobre o assunto é o *Relatório Meira Matos* (1968), elaborado por grupo composto pelo governo federal em final de 1967 e concluído em maio de 1968.

O projeto encaminhado pelo Grupo de Trabalho de 1968, que se explicita na Lei n.º 5.540/68, aprovada em regime de urgência pelo Congresso Nacional, em plena vigência do estado de exceção, introduz várias novidades na organização do ensino superior. As medidas mais importantes nesse sentido são: a estrutura departamental, o sistema de créditos e de matrículas por disciplinas, o ciclo básico, a carreira universitária única, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, dentre outras.

Como observamos em estudo anterior, “a reforma, cujos princípios básicos foram definidos sob as idéias de racionalização, expansão, flexibilidade, integração e autonomia, não trazia em seu bojo uma proposta pedagógica”. Na verdade,

...inscrevia-se (...) numa lógica coerente com o período em que foi concebida, quando houve o predomínio de soluções técnicas e prevaleceram fórmulas que privilegiaram o apelo a medidas de cunho administrativo e organizacional.

Concebida em plena vigência do governo autoritário, a reforma anunciou novos tempos para a estrutura do ensino superior no país sem que, entretanto fossem alterados em essência seus fundamentos (Vieira, 1990, p. 11).

Se a racionalidade técnica que se pretende conferir à organização do ensino superior através da reforma universitária é alcançada apenas em parte, pode-se dizer que em muitos aspectos os objetivos do projeto são atingidos. A expansão da oferta de matrículas supera quaisquer expectativas de cresci-

mento. Em 1968, o país conta com 88.588 vagas em estabelecimentos de ensino superior, passando este valor para 405.367, em 1978. No que se refere ao número de estabelecimentos, o salto é de 372 unidades para 862 no mesmo período (Vieira, 1982, p. 112 e 118).

A contenção da “expansão desordenada”, objetivo declarado do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, em verdade, não ocorre, pois o crescimento se dá em ritmo acelerado e sem observância às exigências do modelo que se pretende implantar a partir de 1968. O aumento de vagas acontece, sobretudo, às expensas de estabelecimentos isolado de ensino, em cursos de baixo custo, muitas vezes, sem perspectivas de inserção de seus egressos no mercado de trabalho. A oferta de uma educação de tal natureza, todavia, parece satisfazer à demanda reprimida por educação de nível superior por parte das camadas médias da população. Enquanto perdura o ‘milagre econômico’ e a demanda de emprego para profissionais com título universitário, pressões por aumento ou melhoria dos serviços de 3º grau não voltam a cena.

• Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus – a tentativa de profissionalização

Não por acaso a reforma do antigo ensino primário e secundário é aprovada quase três anos depois da reforma do ensino superior. Com efeito, o principal foco da política educacional desenvolvida pelo regime militar é o ensino superior, para onde convergem atenções e recursos. Se com a reforma universitária objetiva-se racionalizar o *modus operandi* das instituições de ensino superior, de maneira a atender um maior número de alunos; com relação à reforma do ensino de 1º e 2º graus procura-se conter esta demanda através da formação de quadros técnicos de nível médio – razão pela qual se acena com a idéia da profissionalização subjacente ao projeto da Lei n.º 5.692/71. Segundo o entendimento dos legisladores do período, tal alternativa permitiria que muitos jovens em busca de qualificação profissional se contentassem com a formação de nível médio. Conseqüentemen-

te, diminuiria a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior (Cunha, 1988).

A reforma de 1971 apresenta algumas inovações significativas em relação à organização prevista pela LDB, de 1961. Pela nova lei, os antigos cursos primário e ginásial são substituídos pelo ensino de 1º grau, destinado à formação da criança e do pré-adolescente, com 8 anos de duração e obrigatório dos 7 aos 14 anos (Art. 17, 18 e 20). O ensino médio passa a chamar-se ensino de 2º grau, destinando-se à formação integral do adolescente, com três ou quatro anos de duração (Art. 21 e 22).

Introduz também a nova legislação um

núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Art. 4º, Grifo nosso).

Com isto, pretende-se reestruturar o ensino em moldes de uma escola integrada onde, além das matérias obrigatórias previstas pelo núcleo comum, o aluno poderia optar por aquelas de sua livre escolha. O Núcleo Comum para os currículos de 1º e 2º graus é fixado pelo Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação.

Na perspectiva da reforma de 1971, é concebido um currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus, o qual compreende uma parte de educação geral e outra de formação especial (Art. 5º § 1º. Grifo nosso). No 2º grau, a formação especial tem o caráter de “habilitação profissional” (Art. 4º § 3º e Art. 5º § 2º). A idéia de profissionalização representa a principal inovação introduzida pela Lei n.º 5.692/71. A intenção do legislador é que a qualificação para o trabalho viesse a permear todo o 2º grau, imprimindo-lhe um sentido de “terminalidade”. Ou seja, qualquer jovem com “habilitação profissional” de nível médio estaria apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho. Os mínimos a serem exigidos de cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º grau foram fixados pelo Parecer 45/72, do Conselho Federal de Educação e, depois, modificados pelo Parecer 76/75.

A despeito dos esforços de profissionalização, pode-se dizer que esta foi uma promessa que ficou no papel. A verdade é que poucas unidades escolares se mobilizaram para adaptar-se a esta perspectiva, preferindo optar por habilitações de “faz de conta”. Como consequência, após concluir o 2º grau, a maioria dos alunos não se sentia apto a candidatar-se a ocupações no mercado de trabalho para as quais formalmente teriam sido habilitados. Depois de dez anos, a reforma é alterada pela Lei n.º 7.044/82, que praticamente elimina a obrigatoriedade da oferta de “habilitações profissionais” pelas escolas.

Refletindo sobre as razões do fracasso da reforma do ensino de 1º e 2º graus, Freitag observa que vários fatores contribuíram para que isto ocorresse:

Um deles, certamente, foi o total despreparo físico, humano e ideológico das escolas para assumir a tarefa que a lei autoritariamente impusera (nenhuma das categorias envolvidas nesse processo de reforma educacional tinha sido consultada). Faltavam instalações de oficinas, professores (profissionais) preparados para ‘-profissionalizarem’ as crianças e adolescentes, assim como não havia os recursos financeiros nem foram feitos os esforços devidos para canalizar recursos e tornar funcional tal proposta (1987, p. 41).

Outro aspecto sobre o qual a autora se detém é a rejeição ao trabalho manual por parte das camadas médias e altas da sociedade brasileira, como também das próprias camadas trabalhadoras:

...a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo das classes média e alta da sociedade brasileira. O trabalho manual era, para essas classes, algo que competia aos trabalhadores e filhos de trabalhadores (...) A proposta profissionalizante, por isso mesmo, também desagradou à classe operária e rural. Ir para a escola era identificado como ‘liberação do trabalho braçal’, e o pai operário que fazia esforços para manter seu filho na escola esperava vir a ter um filho ‘doutor’, que mandasse nos outros e não fosse, como ele, um trabalhador manual (Idem, p. 41-42).

Diante de tantos obstáculos materiais e ideológicos, não é de se estranhar o malogro da reforma. O que surpreende, talvez, é que isto se suceda num momento em que o país vivencia seus primeiros ensaios de planejamento educacional. Nesse sentido, cabe fazer uma breve referência sobre o tema.

• Planejamento – a política educacional sob trilhos

O planejamento chega ao Brasil ao final da década de 40, com o Plano SALTE, durante o governo Dutra. Outros planos globais foram elaborados durante os governos de Vargas, Juscelino e João Goulart. Este último é o primeiro a focalizar a necessidade de formar recursos humanos para o desenvolvimento. É nos governos militares, entretanto, que o planejamento atinge seu momento áureo, passando a ser adotado em larga escala, buscando-se imprimir um cunho científico e técnico à tarefa de prever as demandas do país.

O regime militar enfatiza o planejamento como instrumento de governo que parte da esfera decisória central (União) para as unidades federadas (Estados e Distrito Federal). Ao planejamento global corresponde um planejamento setorial, por área de atuação. Assim, o planejamento educacional é um setor do *Plano Nacional de Desenvolvimento* (PND), daí a expressão *Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto* (PSECD), utilizada em alguns dos documentos de planejamento educacional do período. Como se vê no Quadro XXIV, há uma estreita articulação entre as iniciativas que ocorrem no âmbito federal e estadual, assim como global e setorial.

Quadro XXIV
Planejamento Governamental – Global e Setorial

Presidentes	Global	Setorial
Castelo Branco (1964-1967)	Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (66) Programa de Ação Econômica do Governo – PAEG (64-67)	Plano Trienal de Educação (63-65) Diagnóstico Preliminar Educação (66)
Costa e Silva (1967-1969)	Plano Decenal de Desenvolvimento (67-76) Programa Estratégico de Desenvolvimento – PED (68-70)	Plano Nacional de Educação/PNE ⁷
Emílio Médici (1969-1974)	Programa de Metas e Bases para a Ação de Governo (70-73) Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – I PND (72-74)	Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC (72-74)
Ernesto Geisel (1974-1979)	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – II PND (74-79)	II Plano Setorial de Educação e Cultura – II PSECD (75-79)
João Figueiredo (1979-1985)	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – III PND (80-84)	III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – III PSECD (80-85) Educação para Todos: caminho para mudança (85)

⁷ Na verdade, o PNE foi publicado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação/CFE, revisto em 1965, ressurgindo em 1967. Para outras informações, conferir: Veras (1990, p. 211).

O planejamento adotado pelo regime militar inspira-se no Planejamento Normativo Tradicional (PNT),

marcado pela concepção tecnocrática e economicista que deprecia a dinâmica das relações sociais. Fortalece-se aqui um planejamento voltado para o desenvolvimento econômico, via financiamento internacional (Vieira, Albuquerque, 2001, p. 33 e 34).

Como veremos adiante, este modelo tem repercussões sobre o contexto educacional cearense, uma vez que, aqui também, a ação planejada passa a configurar-se como uma marca da gestão pública.

Antes de proceder ao estudo da educação cearense, é oportuno mencionar que os temas tratados neste tópico sobre a educação brasileira, de nenhum modo, esgotam a agenda das reformas perseguidas entre 1964 e 1985. A educação de jovens e adultos, materializada no Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e na forte ênfase depositada no ensino supletivo é uma das prioridades do período. Destaca-se ainda a assistência ao estudante, através de programas de oferta de merenda escolar e de aquisição de material didático, empreendimento que se explicita na criação da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), já no final do regime militar (1983).

Outro aspecto que merece registro, considerando a preocupação do período em reorganizar a educação brasileira, reporta-se ao movimento de matrícula e de expansão do ensino, para o qual abrimos um tópico específico.

• **Movimento de matrículas – a expansão como resposta à demanda social**

No capítulo anterior (5.3. Educação brasileira – em busca de um novo projeto) chamamos atenção para o fato de a LDB de 1961 abrir caminho para subvenções estatais ao ensino privado, estimulando seu crescimento. Considerado os dados examinados antes, é possível dizer que se no início da década de sessenta o Poder Público é o principal responsável pela oferta de educação básica, nos anos subseqüentes algumas diferenças substantivas são visíveis.

Os dados sobre a oferta de ensino fundamental no período revelam que as matrículas passam de 7.428.002, em 1960, para 12.812.029, em 1970. Observa-se nesse momento que a oferta de matrículas públicas passa de 88,4% para 91,0%⁸. O que esses dados não mostram é que após uma fase de franca expansão na década de 50, a partir dos anos 60 há um decréscimo nos investimentos referentes ao ensino fundamental, havendo momentos em que sua expansão não acompanha sequer os índices de crescimento populacional.

Como bem observa Silva (1988), se no período correspondente ao Estado populista há uma política de expansão da educação básica, com o advento do Estado burocrático autoritário, em 1964, há uma crise da educação básica, manifesta tanto em termos de uma queda nas taxas de crescimento, como em termos de uma “qualidade precária” (p. 59).

De todo modo, os números mostram que no ensino fundamental e médio a tendência do período é de crescimento da oferta no sistema público, movimento também acompanhado pela rede privada. Em lento e progressivo processo de crescimento o ensino público primário passa de 92,23%, em 1965, para 93,63%, em 1970. Convém lembrar que nesse nível de ensino o setor privado tinha 23,65% das unidades, em 1935, chegando a 6,37%, em 1960. Há uma total predominância do ensino público primário. No ensino médio a oferta pública também se amplia: esta representa 32,86% da oferta, em 1955, passando para 33,83%, em 1960. A curva permanece ascendente, chegando a 35,52%, em 1965 e alcançando 42,61%, em 1970. Seria possível identificar movimento semelhante no que se refere ao ensino superior?

Se com relação ao ensino fundamental e médio há uma expansão maior na oferta pública, no ensino superior a tendência se inverte. Há, na verdade, um *boom* de crescimento no período compreendido entre 1962 e 1973, que ocorre tanto no ensino público quanto no ensino privado, mas é significativamente maior neste que naquele.

⁸ Ver a esse respeito, Cunha (1975, p. 25-58).

Em 1962, a oferta pública representava 59,6%, decrescendo para 39,3%, em 1973. Vale dizer que as matrículas literalmente explodem nesse período: de 105.181 alunos, em 1962, o país passa para 811.667, em 1973. A oferta privada nesse período deixa de concentrar-se em universidades, passando a priorizar como forma de organização os estabelecimentos isolados. Entre 70 e 80 essa curva ascendente se mantém⁹, apresentando um ritmo de crescimento de 223,7%, movimento bastante diferente daquele registrado no ensino fundamental e médio quando a expansão é reduzida à metade. Tal situação se explica em função do próprio deslocamento dos canais de ascensão social¹⁰ desse período. As camadas médias exercem pressão e o aumento de vagas acima sinalizado corresponde a um interesse concreto do Estado autoritário em fazer face a essas demandas. Nesse quadro, o recurso à parceria da iniciativa privada representa uma opção estratégica.

Os dados analisados permitem perceber que, embora a rede privada registre uma expansão nos anos subseqüentes à LDB de 1961, a tendência assinalada por Werebe (1970) sobre o predomínio do Poder Público na oferta se afirma também nesse período. O crescimento da oferta na rede privada é expressivo, sobretudo, no ensino superior, carro chefe da política educacional do período autoritário.

Além desses, por certo haveria outros aspectos a aprofundar. Entretanto, como o objeto da análise é a educação no Ceará, é hora de nos determos sobre seus contornos. O que aqui acontece durante o longo período militar? Em que medida a estratégia da grande reforma aparece nos documentos do período? Vejamos o que dizem os documentos oficiais.

6.4 Educação cearense – o planejamento educacional no regime militar

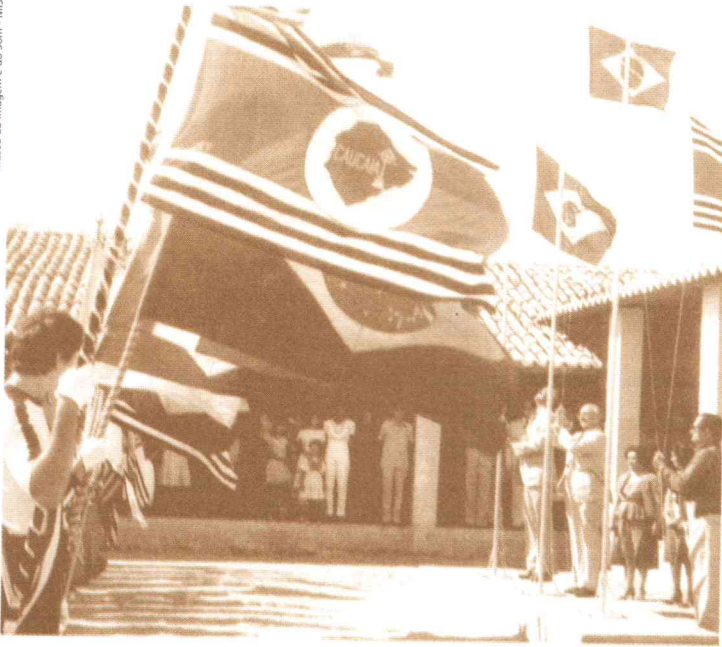
O panorama educacional cearense entre 1964 e 1985 reflete o que ocorre em termos nacionais. Sob o regime militar

⁹ A respeito, conferir: Silva (1988, p. 60-61).

¹⁰ Ver a esse respeito, Cunha (1975, p. 25-58).

chega a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5692/71), embora os textos consultados não explicitem sua presença.

Museu da Imagem e do Som - MIS



Inauguração de escola no Município de Caucaia, durante o regime militar.

Como em muitos dos capítulos anteriores, aqui também, a principal fonte para a compreensão do cenário cearense no campo educacional são as Mensagens à Assembléia Legislativa, onde é apresentada uma versão oficial das promessas e feitos do período. Para este estudo foi possível contar com 11 mensagens, localizadas nas Bibliotecas da Secretaria da Educação Básica e da Assembléia Legislativa¹¹.

Pelo que se constatou através do levantamento realizado junto às bibliotecas locais, assim como ao catálogo de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, o regime militar não tem despertado interesse entre os pesquisadores do campo educacional. Apenas três autores, ambos já mencionados, tomaram por foco prin-

¹¹ As onze mensagens localizadas correspondem aos anos: 1965, 1968, 1969, 1970, 1973, 1974, 1976, 1978, 1980, 1981 e 1982.

principal a educação no período: Veras (1990), Ramalho (1992) e Alves (1997), detendo-se a primeira sobre o financiamento

Quadro XXV
Planejamento Educacional – Nacional e Estadual

Governadores	Nacional	Estadual
Virgílio Távora (... -1967)	Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Educação – diagnóstico preliminar (66)	Plano de Metas Governamentais – PLAMEG I (63-66) e 1o Acordo MEC/ USAID/SUDENE (67)
Plácido Castelo (1967-1971)	Plano Nacional de Educação	Plano de Ação Integrada do Governo – PLAIG (67-70)
César Cals (1971-1975)	Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC (72-74)	Plano de Governo do Estado do Ceará – PLAGEC (71-74) e Plano Estadual de Educação – PEE (73-76)
Adauto Bezerra (1975-1979)	II Plano Setorial de Educação e Cultura – II PSECD (75-79)	I Plano Quinquenal de Desenvolvimento do Estado do Ceará – I PLANDECE (75-79)
Virgílio Távora (1979-1983)	III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – III PSECD (80-85)	II Plano de Metas Governamentais – II PLAMEG (79-83) e Plano Estadual de Educação – II PEE (79-83)
Gonzaga Mota (1983-...)	III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – III PSECD (80-85)	Plano Estadual de Desenvolvimento – PLANED (83-86) e Plano Estadual de Educação – III PEE (84-87)

da educação no Estado (1963-1987), o segundo sobre o movimento estudantil (1964-1968) e a terceira sobre autoritarismo e educação física no Ceará. Embora cientes da insuficiência de tais fontes, por serem as únicas disponíveis neste primeiro esforço de aproximação, é a partir delas que se pode começar a delinear um quadro aproximativo da política educacional cearense entre 1964 e 1985.

Durante os governos militares há uma expressiva subordinação das unidades federadas às decisões tomadas pelo poder central. Isto ocorre através do aumento considerável da ingerência dos ministérios nas decisões relativas aos estados e da adoção de uma sistemática de planejamento ‘estranha’ à cultura de governo até então existente em nível local. A centralização retorna como marca dominante da gestão da coisa pública. Aos planos federais de governo, correspondem planos

¹² Para a elaboração do presente tópico, foram utilizadas informações do Capítulo IV do referido estudo, que trata do tema: ‘Ceará: administração e financiamento da educação’, p. 208-276.

estaduais. Assim como o setorial expressa o global, o local traduz o nacional.

Como vimos antes, não há coincidência entre os mandatos dos presidentes e dos governadores no período aqui focalizado. Ainda assim, pode-se perceber uma sintonia: a cada plano nacional corresponde um local, apresentando as prioridades dos distintos governos. A educação integra a agenda dos planos governamentais, destacando-se também três documentos específicos para o setor educação, como se vê no Quadro XXV.

Face à importância do planejamento na compreensão dos rumos da educação nesse período, faremos uma incursão sobre as intenções expressas em tais documentos, tanto quanto possível, analisando as particularidades de cada uma das administrações realizadas no regime militar. Como o estudo de Veras representa uma fonte indispensável para compreender o tema, sua dissertação, antes citada, constitui a referência básica utilizada para a elaboração deste tópico¹².

• Virgílio Távora – primeiro governo (1963-1967)

No capítulo anterior (5.10. PLAMEG I – o planejamento governamental chega à educação) vimos algumas das prioridades do primeiro governo Virgílio Távora em relação à educação, já que seu mandato tem início naquele momento histórico. Em seu estudo, Veras observa que em relação ao ensino primário, atinge-se a meta de expansão. Entre 1962 e 1966 as matrículas passam de 240.000 para 372.430, baixando o déficit de 283.000 matrículas para 181.000 no período considerado (1990, p. 216). Segundo a autora, este crescimento é possível graças ao concurso de investimentos adicionais advindos do *Plano Trienal da Educação* (1963), do Acordo MEC/USAID/SUDENE (1963-1967) e do Salário Educação, instituído pela Lei nº 4.440/65, no governo Castelo Branco.

Tais recursos permitem que o governo invista na recuperação de escolas, assim como em treinamento e capacitação de professoras primárias, além da produção de material didático. Segundo a mesma autora, há um grande aumento do efetivo de servidores, que mais do que duplica no período. A

política de clientela aí se expressa, como se vê em passagem sobre o assunto:

O professor primário se desfigura como profissional, para configurar-se como cliente dos políticos, bem à moda da 'política dos governadores' instaurada no regime oligárquico. Recrutados no meio dos egressos das escolas normais, estas ainda privilégio da classe média, o salário, para a maioria desses professores não tinha qualquer relevância, porquanto o trabalho representava mais uma relação do poder político, que uma relação profissional (1990, p. 218-219).

Embora a política de clientela prevaleça nas contratações, a ênfase técnica dispensada ao planejamento e a concretização de prioridades registradas no plano de governo evidencia um compromisso deste governo com a melhoria da escola pública.

• Plácido Castelo (1967-1971)

O Plano de Ação Integrada do Governo – PLAIG (1967-1970) do governo Plácido Castelo, referido no Quadro XXV, não confere prioridade ao setor educação. Esta administração, como mencionado antes, é marcada por dificuldades orçamentárias. Assim, os recursos próprios cobrem apenas as despesas com pessoal, sendo outros gastos, como construção de salas de aula, equacionados com fundos advindos de fontes externas.

Analisando as iniciativas realizadas por este governo, Veras observa que:

a política clientelista de contratação de pessoal se robustece, agora, com apoio de recursos federais, sendo exemplar o ano de 1967 em que se contrataram 1.631 professoras primárias, 467 regentes de classe e 1.109 professores para o ensino médio (1990, p. 230).

Outro aspecto a notar em relação a esta gestão diz respeito à transferência de recursos públicos para a compra de vagas em escolas privadas, reedição de práticas adotadas por administrações anteriores. Essas e outras razões levam a autora a afirmar que o governo Plácido Castelo não dispensa “prioridade à educação e aos educadores da escola pública” (Idem). De tal maneira que, também nesta esfera de atuação, o período 1967-1971 é pautado pela timidez das iniciativas.

• César Cals (1971-1975)

O governo César Cals coincide com o começo da fase áurea do planejamento governamental. É deste momento a formulação do *I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico* – I PND (1972-1974) e do *I Plano Setorial de Educação e Cultura* – I PSEC (1972-1974). No plano local, são concebidos o *Plano de Governo do Estado do Ceará* – PLAGEC (1971-1974) e o *Plano Estadual de Educação* – PEE (1973-1976).

Neste contexto o modelo nacional não apenas inspira como define o local. Sob tais circunstâncias,

a onda de centralismo, emanada do governo federal, determina uma perda de poder da decisão estadual, no que se refere à forma de intervir em problemas específicos. Assim é que, não obstante, a partir de 1971 se intensifiquem relações e articulações entre o poder central e o estadual, no campo educacional, o MEC consegue impor ao Estado um modelo de administração por projetos, cuja terminologia é quase sempre a adotada no PSEC (Veras, op. cit. p. 231).

Além da administração por projetos, a dependência do Estado em relação aos recursos financeiros da União gera

uma preocupação excessiva com o planejamento, como se ele fosse panacéia para todos os problemas, além de especializar pessoas na produção de projetos com o fim exclusivo de captar recursos junto ao poder central, via MEC (p. 234).

Ao lado destas contingências, a Lei nº 5.692/71 contribui para criar um quadro impregnado de modificações não pretendidas pelo Estado. Despesas elevadas são feitas, a exemplo de capacitação de professores e aquisição de equipamentos revelando, inclusive, sinais de desperdício de recursos. Embora a democratização do acesso se configure como um dos objetivos explícitos da reforma do ensino de 1º e 2º graus, não ocorre um aumento de vagas compatível com as expectativas de expansão anunciadas. Persistem práticas herdadas de administrações anteriores, como a compra de vagas ociosas à rede particular. Por outro lado, vale assinalar que neste governo “não há evidencia de empreguismo na Secretaria de Educação” (p. 237), mantendo-se estável o quadro de servidores.

• **Adauto Bezerra (1975-1979)**

O governo de Adauto Bezerra corresponde à vigência do *II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social* – II PND (1974-1979) e do *II Plano Setorial de Educação e Cultura* – II PSECD (1975-1979). Em termos locais, é elaborado o *I Plano Quinquenal de Desenvolvimento do Estado do Ceará* – I PLANDECE (1975-1979).

Sob a égide do II PSECD, aumenta o número de instituições educacionais e financeiras junto às quais o Estado procura captar recursos externos. Tais procedimentos implicam em agilidade e versatilidade nem sempre compatíveis com a estrutura do serviço público. Ao mesmo tempo, cabe realçar, que um

esquema de financiamento desse porte enseja a pulverização de recursos, dificultando a percepção do que está sendo executado, a magnitude dos recursos aplicados e seus prováveis efeitos sobre os problemas diagnosticados (Ibidem, p. 244).

Quando este governo começa, já existe um Plano Estadual de Educação em andamento. Não se recorre, assim, a um novo plano, dando-se continuidade a projetos já iniciados. Num contexto de maior volume de recursos, o Estado é capaz de “realizar muitas das ações contidas no plano de Governo” (Veras, op. cit. p. 240) e estimular o aumento das oportunidades educacionais. Isto é feito mediante o apoio a inovações tecnológicas como a TV Educativa (TVE). Criada no governo anterior (1974), em sintonia com prioridades do II PSECD, a instituição representa uma alternativa não convencional de suporte à expansão das oportunidades educacionais.

Nesse período, modificações importantes ocorrem em relação aos mecanismos externos de financiamento, particularmente no que se refere ao Salário Educação. Por outro lado, empréstimos internacionais também constituem fontes adicionais de investimentos. Recursos pródigos são concedidos para os grandes colégios da rede privada que, sob o argumento da necessidade de comprar equipamentos para viabilizar a oferta de habilitações profissionais, acabam destinando-os para outras finalidades (Veras, op. cit. p. 239).

Considerando-se o quadro de pulverização de recursos, antes mencionado, não surpreende que durante esta gestão tenha havido um aumento de mais de 60% no efetivo de servidores da Secretaria de Educação, que passa de 17.067 funcionários, em 1975, para 28.176, em 1978 (Id. *Ibidem*, p. 244). Nesse aspecto, o governo Aduino Bezerra leva a prática da política de clientela às últimas conseqüências, situação que se completa com o mecanismo da compra de vagas ociosas. Embora esta alternativa possa ser concebida como uma estratégia para viabilizar a expansão das oportunidades educacionais, tende a referendar uma política de favor e de clientela. Sobre o assunto, assim se pronuncia Veras:

Ao governo que se analisa, pode ser creditada maior responsabilidade no processo de clientelismo instalado no Estado. Basta que se considere que, a partir daqui, e prosseguindo nos demais governos, a forma de seleção para ocupar cargos em comissão no Estado se fez, quase sempre, sem qualquer compromisso técnico ou critério de melhoria de qualidade do ensino, ou relação com a especialização e qualificação do servidor. A democratização do ensino iniciada em 1964 e que tem prosseguimento nos governos seguintes, sofre rude golpe, mormente quando se começa a vislumbrar o descompromisso que passa a dominar no cenário educacional cearense, com amparo no estado de pobreza absoluta e relativa dominante no País e no Estado, cuja política clientelista inibe qualquer esforço corretivo e de compromisso com a educação pública (*Ibidem*, p. 248)

Como a pesquisadora detém-se ainda sobre as administrações de Virgílio Távora e de Gonzaga Mota, é de se supor que estas observações, em seu entendimento, apliquem-se também a esse período. Passemos, pois, a um exame dos últimos governos do regime militar.

• Virgílio Távora (1979-1983)

Grande parte do segundo governo de Virgílio Távora corresponde à vigência do *Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social* - III PND (1980-1984) e ao *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto* - III PSECD (1980-1985). Do ponto de vista do planejamento estadual, sob sua administração são concebidos o *II Plano de Metas Governamentais* - II PLAMEG (1979-1983) e o *Plano Estadual de Educação* - II PEE (1979-1983).

Neste segundo plano, diferentemente do I PLAMEG, a educação não figura como uma das prioridades governamentais. Investimentos de vulto são feitos em “atividades produtivas, geradoras de riquezas”, significando uma fase de escassez de recursos para a área.

O PEE define um conjunto de prioridades voltadas para o apoio à escola na zona urbana e na zona rural e ao planejamento e à administração educacional. O III PSECD volta-se para linhas prioritárias que em muito se assemelham àquelas adotadas pelo Estado: a educação no meio rural; a educação nas periferias urbanas; o desenvolvimento cultural; e, a valorização dos recursos humanos. Há, assim, uma sintonia entre o planejamento educacional local e nacional que se faz no sentido inverso das administrações passadas. Se nos planos anteriores o local incorpora o nacional, no caso do III PSECD, a tendência reside no oposto – o nacional incorporando o local.

Dois grandes programas são concebidos no âmbito do III PSECD: o Programa de Ações Sócioeducativas e Culturais para as populações carentes urbanas (PRODASEC/URBANO) e o Programa Nacional de Ações Sócioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC/RURAL). Ambos têm impacto visível nas ações desenvolvidas no período, uma vez que representam fontes de financiamento do próprio Plano Estadual. Segundo Veras, esses programas, sobretudo o PRODASEC/URBANO, se caracterizam mais como iniciativas de políticas sociais em sentido amplo do que de ações de natureza educativa. Nesse sentido, configuram-se

como estratégia para edificar o início da abertura democrática, novo cimento social, que buscava assegurar o retorno à democracia pelas políticas sociais redistributivas, ou como forma de reduzir os angustiantes problemas vividos por 70% dos municípios do Estado, face aos prolongados anos de estiagem (1990, p. 251-252).

Durante o segundo governo de Virgílio Távora, prosseguem as contratações sem concurso, sobretudo quando o titular afasta-se do cargo para candidatar-se ao Senado. Seu substituto, Manoel de Castro, é pródigo na realização de contratações, deixando um pesado ônus financeiro para o futuro. O aumento

no setor entre 1978 e 1982 é de 461,65% na área técnico-administrativa, quando o número de servidores salta de 3.406 para 19.123. No mesmo período, o magistério praticamente duplica, passando o contingente de professores de 14.782 para 26.604, o que representa um aumento de 79,97% no quadro de pessoal.

Essa gestão é marcada ainda pelo desenvolvimento de ensaios de municipalização¹³, como se pode ver no comentário de Veras:

...o processo de municipalização, iniciado em 1976 ganha contornos próprios e atinge todos os municípios do Estado, no período 79/82, contando com recursos extra-orçamentários (...) A ação mais incisiva sobre os municípios se justificava na medida em que a reforma tributária os empobrecera e quando se sabia que, constitucionalmente eles se encontravam rigorosamente controlados em seu esforço de aplicação financeira em educação, mesmo sem terem a responsabilidade de instituir sistema de ensino (op. cit. p. 260).

Outro aspecto a destacar é o impacto negativo exercido pela constante troca de titulares da educação sobre o funcionamento da máquina administrativa. Diferenças de estilos gerenciais e mesmo de prioridades terminam por imprimir um tom de descontinuidade no âmbito de um mesmo governo. Esse estado de coisas repercute sobre a escola, espaço para onde por princípio devem fluir todas as iniciativas. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Veras usadas na epígrafe deste capítulo. A preocupação com as atividades-meio acaba por preponderar sobre a das atividades-fim, resultando em efeitos negativos sobre a situação de ensino-aprendizagem.

• **Gonzaga Mota (1983-1987)**

O governo de Gonzaga Mota, como já se viu antes, representa uma fase de transição em termos políticos. Inicia-se ainda sob a égide do regime militar, com Figueiredo presidente, atravessando os anos da abertura. Quando o governo

¹³ Segundo Mendes (2002, p. 120), a primeira iniciativa estadual de municipalização ocorre a partir de 1975, quando a Secretaria de Educação deflagra o processo de articulação entre o Estado e os Municípios através do Projeto de Assistência Técnica e Financeira aos Municípios (PROMUNICÍPIO).

estadual conclui seu mandato (15/03/1987), o País já tem um governo civil, sendo a presidência ocupada por José Sarney.

As novas circunstâncias políticas nacionais e locais representam um divisor de águas na própria forma de planejar. Quando o governador assume, ainda estão em curso os instrumentos de planejamento concebidos na ordem militar: o *Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - III PND (80-84)* e o *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - III PSECD (80-85)*. Vale lembrar que, considerando um quadro de abertura, este último fora produzido com a participação dos Estados.

Na gestão Gonzaga Mota são concebidos o Plano Estadual de Desenvolvimento - PLANED (1983-1986) e o Plano Estadual de Educação - III PEE (1984-1987). A elaboração deste último tem por base as contribuições de um conjunto de Encontros Regionais de Educação, realizados entre 1983 e 1984. Com a mudança de governo no âmbito nacional, novos planos são elaborados, sendo aprovado como instrumento de planejamento global o *I Plano de Desenvolvimento da Nova República - IPND (1986-1989)*. No âmbito setorial, o instrumento de planejamento deste governo é o documento *Educação para Todos - caminho para mudança (1985)*, o qual foi precedido de um debate nacional nas escolas públicas do País, denominado 'Ouvindo a Escola Pública' (1985). Sobre a matéria referente ao período do governo Sarney nos pronunciaremos no capítulo 7. O que fica como elemento para reflexão acerca da educação no Ceará nessa fase inicial da transição (1983-1987) é, justamente, a profusão de planos que terminam por dispersar o foco da administração sobre os problemas encontrados.

Na primeira fase do governo Gonzaga Mota ocorrem algumas iniciativas no sentido da ampliação de matrículas do ensino fundamental. Em 1983, desenvolve-se projeto piloto em convênio com o Mobral, com o objetivo de ampliar o atendimento a crianças analfabetas na faixa de 9 a 14 anos na zona urbana. No ano seguinte, através do 'Projeto Vencer'

procede-se a uma chamada escolar que enseja o retorno de muitas crianças à escola. Tal medida resulta em um aumento de 170,15% de matrículas na primeira série, em 1984. A matrícula nas séries iniciais da rede pública da área metropolitana passa de 75.485 para 163.076 alunos.

Diferentemente das gestões anteriores, entre 1984 e 1985 vários processos seletivos são realizados. Esta medida de indiscutível mérito, entretanto, não impede a “situação esdrúxula de haver excedente de pessoal, com o agravante de existirem inúmeras escolas sem professores” (Veras, op. cit. p. 266). A partir de 1984, começam a acontecer greves por pagamentos de salários atrasados, situação que vai se agravando na segunda fase do governo Gonzaga Mota, que termina seu mandato com vários meses de salários do funcionalismo público atrasados. Esta é mais uma herança nefasta deixada para o sucessor.

• Educação nas mensagens governamentais - a visão oficial

Do mesmo modo como o planejamento revela uma face das promessas e feitos dos sucessivos governos, também as mensagens oferecem um retrato do que fazem, ou dizem ter feito as diferentes gestões. Neste tópico, em lugar de examinarmos as iniciativas governo a governo, procuraremos delinear uma visão de conjunto, identificando as preocupações comuns às distintas administrações, assim como aquelas que assinalam prioridades de uns, mas não de outros.

Como se viu, foram identificados 11 textos deste tipo no regime militar. Vários são os temas tratados nesses documentos. O Quadro XXVI apresenta um resumo que permite visualizar esta distribuição no tempo.

De um conjunto de 13 temas, 5 estão presentes em todas as mensagens: ‘ensino primário’, ‘ensino médio’, ‘ensino superior’, ‘prédios escolares’ e ‘recursos financeiros’. Não surpreende que seja assim, pois o Estado tem encargos específicos nesses níveis e os recursos financeiros representam os meios para efetivar sua oferta. A referência a prédios escolares, também uma constante, justifica-se em face de um contexto onde o atendimento escolar está longe de qualquer pers-

pectiva de universalização. Nesse sentido, ainda está sendo criada uma rede capaz de abrigar novos segmentos da população em idade escolar. A leitura das mensagens permite perceber que destaque especial é dado a este tema.

Quadro XXVI
Mensagens 1965-1982

Tema	65	68	69	70	73	74	76	78	80	81	82	Total
Pré-primário	—	—	—	—	X	—	—	X	X	X	X	5
Ensino primário	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Ensino médio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Ensino supletivo	X	—	—	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Ensino superior	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Ensino especial	—	—	—	—	—	—	X	X	X	X	X	5
Ensino agrícola	—	—	—	—	—	—	—	—	X	X	X	3
Recursos humanos	X	X	X	X	X	X	X	X	—	X	X	10
Prédios escolares	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Assistência escolar	X	—	—	—	X	X	X	X	X	X	X	8
Convênios	X	X	—	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Recursos financeiros	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
TV Educativa	—	—	—	—	X	X	X	X	X	X	X	7
Total	9	7	6	9	11	10	11	12	12	13	13	112

Em segundo lugar na agenda das mensagens estão os ‘recursos humanos’ e os ‘convênios’ (10 referências); seguindo-se o ‘ensino supletivo’ (9 referências). A partir de 1973, todos os documentos fazem referência à TV Educativa, criada em 1974.

Um tema pode ser considerado raro quando, sendo prioridade por algum tempo, deixa de ser focalizado para, noutro momento, reaparecer. Este é o caso do ‘ensino agrícola’. Destaque da política desenvolvida no período anterior (Escolas primárias rurais – usos e abusos dos recursos públicos), volta a figurar nas mensagens dos anos oitenta. Esta retomada coincide com a ênfase do II PEE e do III PSECD na educação rural. Outros dois assuntos que estão presentes em poucas mensagens são o ensino ‘pré-primário’ e o ‘ensino especial’ que, de fato, só aparecem na política educacional em meados da década de 70.

A leitura das mensagens revela também alguns aspectos curiosos. Surpreende, por exemplo, que sendo a Lei nº

5.692/71 implantada no período, apenas três documentos mencionem a profissionalização e, justamente, quando esta parece estar em vias de desaparecimento (1978, 1980 e 1982). Uma das mensagens, contudo, destaca que

Assumiu o Ceará uma posição de vanguarda na Reforma do Ensino, tendo elaborado o primeiro Plano Educacional baseado nas diretrizes da nova legislação. Entre as medidas práticas adotadas, merecem ser mencionadas a introdução do sistema de classes de aceleração, implantação do currículo básico em treze unidades selecionadas e o remanejamento de professores (Ceará. Mensagem. 1973, p. IX).

Outro detalhe digno de nota é a forma nem sempre explícita como o subsídio ao ensino particular aparece nos textos examinados. Apenas três mensagens fazem referência à aquisição de vagas para o ensino fundamental em escolas particulares (1978, 1981 e 1982). Com relação às bolsas, a situação se inverte, pois somente três mensagens não tratam do tema (1968, 1969 e 1970), embora este não seja um tema óbvio, pois o assunto se dilui em meio a outras ações relativas à 'Assistência Escolar' (também chamada de Assistência ao Educando).

Outros elementos passíveis de aprofundamento foram também identificados. Pela relevância que apresentam, destacamos dois para discutir de forma mais detalhada: o ensino superior e o telensino. O primeiro, por tratar-se de assunto em foco na agenda da política educacional do país. O segundo, por constituir-se importante inovação do sistema local. Passemos, pois, ao exame de cada um deles.

• Ensino superior – uma expressão do nacional no local

Como vimos anteriormente, a reforma universitária é um dos principais focos do interesse e do debate educacional nos anos sessenta. O Ceará não foge a esta regra, sendo espaço de discussões sobre o tema e de inovações advindas da implantação da Lei nº 5.540/68. A UFC, todavia, embora possa

ser considerada uma das precursoras da reforma na região nordeste do país, não se apresenta, no conjunto das universidades brasileiras, como uma instituição pioneira na implantação das modificações propostas pela Lei nº 5.540/68 e legislação correlata;

muito ao contrário, poder-se-á dizer que está colocada entre as últimas universidades federais na caminhada para a efetivação da reforma (Sá, 1977, p. 9)¹⁴.

É curioso que isto tenha ocorrido, já que um dos mentores da reforma de 1968, Valnir Chagas, é professor da UFC no início dos anos sessenta e o reitor daquele período (Antônio Martins Filho), membro do Conselho Federal de Educação, por onde tramitam tais discussões. Seria de se esperar, portanto, que o Ceará pudesse estar na vanguarda deste movimento. O livro-depoimento de Martins Filho, que apresenta sua visão sobre a trajetória da instituição desde as primeiras idéias relativas à sua criação (1944), até o final de seu quarto mandato como reitor (1967), revela que a administração superior da Universidade esteve ao lado do governo federal nas medidas para conter o movimento estudantil no início dos anos sessenta, solicitando, inclusive tropas do exército para proteger suas instalações (1983, p. 216-240).

Uma outra visão sobre este mesmo cenário é a dos estudantes universitários. Como observa Ramalho (1992), estes são atores importantes do momento que antecipa a reforma de 1968. Em sua dissertação, antes referida, denominada *As lutas políticas dos universitários cearenses* (1964-1968), o autor faz um resgate histórico desse movimento no Ceará, desde o final dos anos 20, até “o apagar das luzes de 1968”. Mostra “a resistência dos universitários ao autoritarismo no período pós-64”, desvelando algumas especificidades do movimento estudantil local em relação ao nacional. Segundo Ramalho, aqui, diferentemente do resto do país, o PC do B (Partido Comunista do Brasil) exerce hegemonia sobre o processo de organização dos estudantes, “acontecimento atípico em relação ao restante do país”. De seu estudo, fica uma clara noção de que os universitários cearenses representam um baluarte de resistência à ditadura, até quando se aproxima sua fase de maior fechamento.

Caracterizando-se o regime militar como período propício à expansão do ensino superior em todo o país, não

¹⁴ Para compreender outras dimensões da trajetória da UFC, sobretudo no que se refere à sua produção, conferir: Marchetti (1979).

surpreende que esta tendência se manifeste também no âmbito local. Neste tópico trataremos do surgimento de duas instituições particulares – a Faculdade de Filosofia de Fortaleza e a Universidade de Fortaleza (Unifor) – e de um conjunto de instituições públicas que vêm a ser integradas numa estrutura universitária – a Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Em dezembro de 1971, é criada a Faculdade de Filosofia de Fortaleza, aprovada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e, no ano seguinte, por Decreto Presidencial (Decreto nº 71.330, de 8 de novembro de 1972). Ao ser implantada, conta com as instalações e a biblioteca do antigo Seminário da Prainha. Organiza-se em quatro departamentos (Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e Teologia), oferecendo o curso de Filosofia (Sampaio e Costa, 1974, p. 151-152). Seu processo de extinção começa em 1987, quando ocorre a transferência de alunos para a UECE, sendo concluído em 1989.

A Fundação Educacional Edson Queiroz é instituída em março de 1971, com o objetivo de captar recursos para viabilizar a criação da Universidade de Fortaleza, a Unifor. Diferentemente da UFC e da maioria das universidades brasileiras que surgem a partir da aglutinação de cursos isolados previamente existentes, a Unifor nasce como uma universidade, cuja estrutura organizacional agrega quatro centros: Centro de Ciências da Natureza, Centro de Ciências Tecnológicas, Centro de Ciências Humanas e Centro de Ciências da Saúde. Seu primeiro vestibular realiza-se em fevereiro de 1972, iniciando-se o semestre letivo em março do mesmo ano, com 1.270 aprovados.

A história da criação dos primeiros cursos de ensino superior no Ceará registra um movimento pendular em termos da dependência administrativa (pública federal ou estadual). Alguns começam sob a jurisdição do governo do Estado, outros de forma inversa. Certo é que com a criação da UFC, em 1954, o Ceará passa a ter uma universidade federal. As instituições implementadas depois dessa data tendem a ser apoiadas pelo governo estadual que parece encontrar dificuldades para bancar o ensino deste nível. A Mensagem de 1965, registra ponderação nesse sentido ao afirmar que:

O ensino superior, no Brasil, está, paulatinamente, sendo encampado pelo Governo Federal, que tem condições financeiras para arcar com os pesados encargos que advêm de sua manutenção. Além disto, as disponibilidades financeiras do Governo Estadual mal dão para cobrir as despesas com o ensino primário e médio (Ceará. Mensagem. 1965, p. 40).

Não obstante tal preocupação, quando começa o regime militar, já estão em funcionamento as primeiras instituições estaduais. Pelo menos duas delas são citadas nas mensagens do período: a Escola de Administração do Ceará, instalada em 1961, com um curso de Administração Pública e que, em 1964, passa a contar com um curso de Administração de Empresas; e, a Faculdade de Veterinária, instituída em 1963. Em 1966, o governo encampa a Faculdade de Filosofia do Ceará (Lei nº 8.423, de 3 de fevereiro de 1966), oficializada como instituição estadual em 1967. A Faculdade de Filosofia do Limoeiro do Norte, criada em 1966 (Lei nº 8.557, de 19 de agosto de 1966), obtém autorização para funcionamento em 1967.

A criação dessas unidades prepara o terreno para que, num segundo momento, se organize a primeira universidade estadual. Em 1973 institui-se a Fundação Educacional do Estado do Ceará (Funeduce - Lei nº 9.753, de 18/10/73), com o objetivo de “oferecer maior organicidade ao Ensino Superior Estadual, englobando também a TV Educativa” (Ceará. Mensagem. 1974, p. 1.143). A Funeduce incorpora as seguintes unidades: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Faculdade de Filosofia do Ceará, Faculdade de Filosofia D. Aureliano Matos de Limoeiro do Norte, Escola de Serviço Social, Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e Televisão Educativa do Ceará.

Quando a UECE é fundada, em 1975 (Decreto nº 11.233, de 13.03.75), incorpora as unidades que constituem a rede estadual de ensino superior. Dois anos mais tarde, é decretada sua homologação (Decreto nº 11.233, de 10 de maio de 1977). A partir de 1979, é autorizada a transformação da Fundação Educacional do Estado do Ceará - Funeduce, em Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece (Decreto nº 13.252, de 23/05/79).

Como se vê pelos dados acima, o período militar é fértil em termos da criação de instituições de ensino superior, correspondendo a uma tendência que se manifesta em todo o país. Embalado no sonho do ‘milagre brasileiro’, investe-se maciçamente no setor. A expressão local desse movimento é um sinal claro de que mesmo as unidades mais pobres da federação delineiam alternativas para formar os filhos das camadas mais privilegiadas. O mercado em expansão, pródigo de empregos, necessita ser abastecido.

A democratização do ensino, bandeira de luta dos movimentos calados pelo regime, é reeditada sob novas bases. À oferta de maior número de vagas na universidade corresponde uma tendência de buscar em outras modalidades de educação uma resposta às demandas por escolaridade obrigatória. No Ceará, tal perspectiva vai se materializar na criação de uma televisão educativa, tema¹⁵ a ser discutido no tópico a seguir.

• Telensino – uma resposta à demanda de democratização

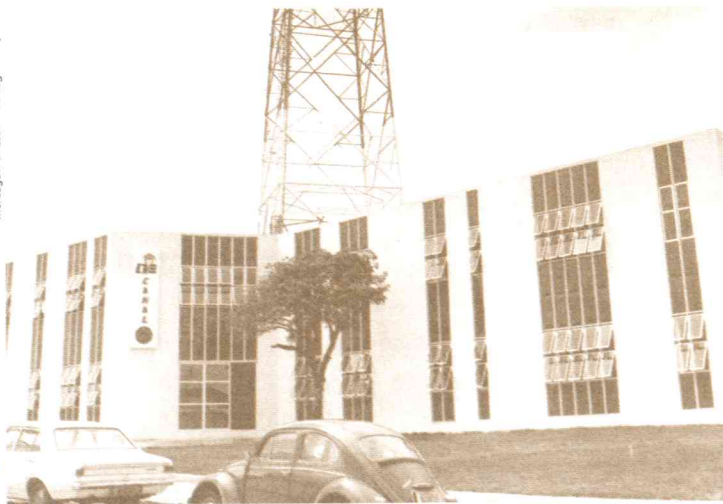
Na esteira de uma tendência que se manifesta em outros estados da federação¹⁶, em 1974, o Ceará implanta o telensino, “modalidade de ensino fundamental regular via televisão” (Farias, 2000, p. 42). Sua origem, entretanto, remonta a 1966, quando o Estado solicita ao Conselho Nacional de Educação (CONTEL) a concessão de um canal de televisão educativa. Com o atendimento à solicitação (1970), começa-se a preparar o caminho para introduzir esta importante inovação no sistema educacional local. A TVE (Televisão Educativa) cearense chegava para ficar.

A opção pelo telensino revelou-se como uma alternativa para “atender às solicitações de ensino no 1º Grau maior (5ª a 8ª séries) onde a implementação do ensino con-

¹⁵ A experiência do telensino cearense tem sido alvo de vários estudos (dissertações e teses): Campos (1983), Braga (1997), Cavalcante (1998), Façanha Farias (1997), Farias (1997), Bodião (1999), Santos (2001).

¹⁶ Antes do Ceará, implantaram TVs educativas os seguintes estados: São Paulo (1967), Pernambuco (1968), Maranhão (1969) e Amazonas (1971). Para um aprofundamento sobre o telensino, ver: Farias (2000) e Farias, Nunes e Cavalcante (orgs.) (2001).

*Prédio da Televisão
Educativa, quando
de sua criação.*



vencional era dificultada pela carência de professores habilitados” (Farias, 2000, p. 46). Aprovado na categoria de ‘projetos experimentais’ (Parecer nº 760/74, do Conselho Estadual de Educação), o telensino expande-se rapidamente: em seu primeiro ano de funcionamento (1974) são atendidos 4.139 alunos de 5ª e 6ª séries em Fortaleza e 7 municípios próximos. Em 1978, o sistema já atinge 40 municípios, atendendo a um público de 14.810 alunos. Quando se faz sua primeira reformulação, o atendimento é de 43 municípios e 15.672 alunos.

As mensagens do período expressam esse movimento de implantação do telensino no Estado. Os documentos registram desde os preparativos para o funcionamento da TVE (1973) até uma fase posterior, quando se ampliam os serviços prestados pela emissora (1981).

A primeira mensagem a tratar do tema é a de 1973, que dá conta de contrato firmado com uma empresa francesa para o fornecimento e montagem da estação de televisão e do início da construção do prédio. Revela ainda um interesse pela formação do pessoal que irá atuar na área e com o segmento a ser atingido pelos serviços prestados. Veja-se o anúncio do tema no texto:

a Secretaria de Educação já está se preocupando com a formação do pessoal que trabalhará na nova estação no setor de elaboração e apre-

sentação de aulas. A TV Educativa Canal 5, do Ceará, se preocupará, de início com o ensino de 1º grau... (Ceará. Mensagem. 1973, p. 93).

Em 1981, último ano do período em foco sobre o qual foi possível obter informações (Ceará. Mensagem. 1982, p. 175-178), a TVE já tem uma fisionomia distinta da original. Como Fundação de Teleducação do Estado do Ceará (FUNTELC) desenvolve atividades de ensino regular pela TV e ensino supletivo. Como ensino regular, o atendimento ao 1º Grau atinge 44 municípios e 20.635 alunos, distribuídos entre escolas estaduais (9.100), municipais (10.575) e particulares (960). Desta clientela, mais da metade está no interior (11.980) e o restante (8.655) na capital.

Como ensino supletivo, neste mesmo ano, a TVE ministra os cursos discriminados a seguir:

Quadro XXVII
Ensino Supletivo por TVE

Nº ord.	Nome do Curso	Tipo de Organização	Órgão Produtor
01	Curso Supletivo Conquista	Recepção controlada	MEC/DESV/FCBTVE
02	Curso Supl. 1º Grau SPG	Recepção livre	MEC/Fund. Rob. Marinho
03	Telecurso Rural	Recepção livre	Fund. Padre Anchieta
04	Telecurso 2º Grau	Recepção	Fund. Roberto Marinho

Fonte: Ceará. Mensagem. 1982, p. 177.

O texto apresenta dados sobre apenas uma dessas iniciativas, o Curso Supletivo Conquista, como se vê na passagem a seguir:

... produzido a nível nacional, destina-se às séries terminais do 1º grau (5ª a 8ª séries). Em 1981 foram atendidos 1.564 telealunos, sendo 1.211 em Fortaleza e os 353 restantes no interior do Estado. Funcionaram 71 telepostos, sendo 48 na capital e 23 no interior do Estado (Id. Ibid.).

Esta breve retrospectiva dos primeiros anos do telensino no Ceará mostra que, em sua origem, este é concebido como uma modalidade alternativa de atendimento. No próximo capítulo, veremos que uma inflexão polêmica ocorre com o telensino quando é universalizado para os alunos de 5ª a 8ª séries das escolas da rede estadual, em 1993. Este fato será tratado de forma detalhada mais adiante. Agora importa fazer uma breve pausa para conhecer um pouco mais sobre os números da educação no Estado durante a ditadura.

• Expansão da oferta no Ceará – movimento que permanece

A exemplo do período anterior, o movimento de expansão da oferta mantém-se ascendente passando de 379.361 matrículas, em 1964, para 1.324.023, em 1984, sinalizando um crescimento na ordem de 349%. Esse ritmo na evolução do atendimento educacional é manifesto no preâmbulo da Mensagem de 1965:

A expansão do número das matrículas primárias e ginasiais permite dizer que o ensino primário teve um aumento de 79%, entre março de 1963 e março de 1965.

Poderei assim afirmar que para uma matrícula primária de 77.417 em 1963, quando assumi o governo, são oferecidas, em 1965, 148.440 matrículas. A cifra dispensa qualquer comentário.

No ensino médio, para uma matrícula de 9.578, no Estado (capital e interior), posso apresentar um total de 27.320 alunos, ou seja, aproximadamente três vezes mais, dos quais 25.300 do ensino médio ou secundário, e 2.020 do ensino normal (p.XIX).

O trecho selecionado coloca em evidência o crescimento da matrícula na rede pública, embora este também seja presente na rede particular, conforme revela o Quadro XXVIII:

Quadro XXVIII
Matrículas – Distribuição por Dependência Administrativa
Ceará 1964-1985

Ano	Dependência Administrativa		
	Total	Pública	Particular
1964	379361	293873	85488
1968	504313	400734	103579
1972	711461	562971	148490
1976	879368	666103	213265
1980	1146361	862145	284216
1984	1324023	1009866	314157

Fonte: SEDUC (Anuários Estatísticos do Brasil 1966, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1976, 1977, 1979, 1982). MEC INEP (Anuários Estatísticos do Brasil 1983, 1985, 1986; Sinopse Estatística da Educação Básica 1981/1982/1983).

A evolução progressiva do atendimento acontece tanto na rede pública quanto particular, sendo expressivamente maior na primeira. Boa parte do incremento dado à oferta destina-se ao ensino primário, aspecto evidente nos indicadores que aparecem de forma pulverizada nas mensagens consultadas.

A expansão da oferta se faz acompanhar de reação similar no que diz respeito à distribuição das unidades escolares, como mostra o Quadro XXIX:

Quadro XXIX
Unidades Escolares – Distribuição por Dependência Administrativa
Ceará 1964-1985

Ano	Dependência Administrativa		
	Total	Pública	Particular
1964	8280	7502	778
1968	9844	9038	806
1972	14659	13090	1569
1976	16982	15202	1780
1980	22865	21324	1540
1984	19326	17815	1511

Fonte: SEDUC (Anuários Estatísticos do Brasil 1966, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1976, 1977, 1979, 1982). MEC INEP (Anuários Estatísticos do Brasil 1983, 1985, 1986; Sinopse Estatística da Educação Básica 1981/1982/1983).

Há aqui também um crescimento de 233% no intervalo de 1964-1984. Este movimento, entretanto, é mais constante na rede privada, chamando atenção o decréscimo que ocorre na rede pública a partir dos anos oitenta (265%). Uma explicação possível pode ser buscada “na tentativa de racionalização e melhoria qualitativa da oferta educacional” mediante o desenvolvimento do *Projeto de Planejamento da Rede Escolar*, ação implementada em 1980 (Ceará. Mensagem. 1981, p.88).

Outro aspecto que retrata o movimento de expansão encontra-se na distribuição do corpo docente:

Quadro XXX
Corpo Docente – Distribuição por Dependência Administrativa
Ceará 1964-1984

Ano	Dependência Administrativa		
	Total	Pública	Particular
1964	15745	10766	4979
1968	23516	16574	5942
1972	31393	22563	8830
1976	36913	26991	9922
1980	47541	37450	10091
1984	59355	45105	14250

Fonte: SEDUC (Anuários Estatísticos do Brasil 1966, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1976, 1977, 1979, 1982). MEC INEP (Anuários Estatísticos do Brasil 1983, 1985, 1986; Sinopse Estatística da Educação Básica 1981/1982/1983).

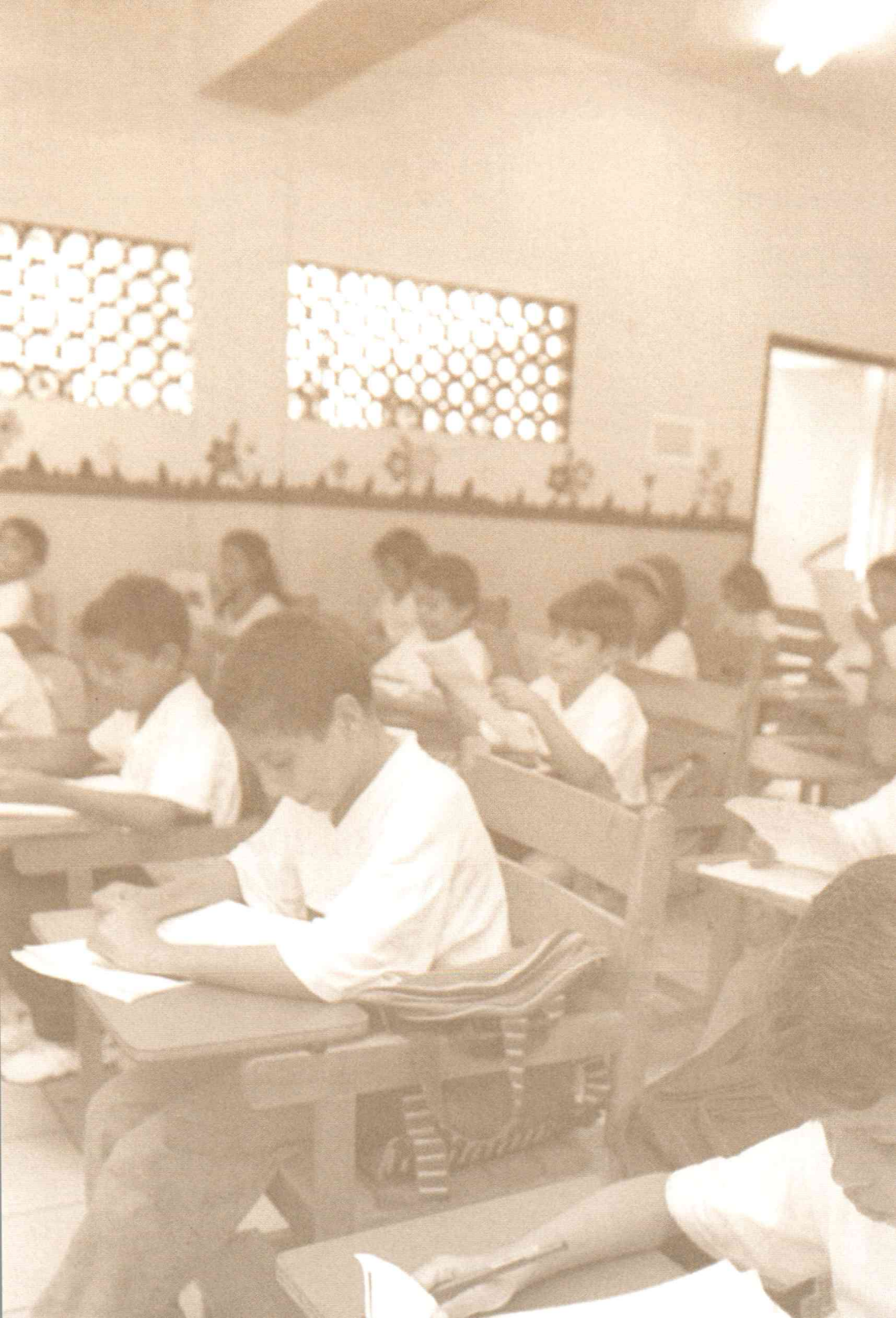
O corpo docente cresce nas duas redes de ensino, passando de 15.745, em 1964, para 59.355 professores, em 1984, revelando uma sintonia com o quadro de expansão registrado. Ao contrário da refração que ocorre com as unidades escolares públicas nos anos oitenta, o incremento no corpo de professores prossegue ascendente durante todo o período. Se este movimento é oficialmente justificado pela “construção de novas salas de aula” (Ceará. Mensagem. 1968; 1969), é preciso considerar ainda a tendência de fazer do serviço público, em especial da educação, campo fértil para o fortalecimento da política de clientela.

Embora outros temas pudessem ser aprofundados, optamos por encerrar a reflexão sobre a educação cearense no regime militar. Assim procedemos por compreender que na perspectiva de um olhar panorâmico sobre a realidade em exame, não faz sentido privilegiar o ‘passado-presente’ em detrimento do ‘passado-passado’. Esta escolha se aplica também ao capítulo 7, quando adentraremos um passado tão próximo, que o esforço de tratá-lo numa perspectiva histórica é por demais complexo. Cientes deste desafio, prosseguimos.

Capítulo 7



**(1985-2000)
Retorno à democracia**



Retorno à democracia: novos rumos para a educação

Nenhum governo vai resolver a questão educacional em quatro anos, são necessários 20 ou 30 anos de decisão política e vontade de efetivamente fazer a mudança, tarefa que envolve recursos financeiros, humanos e materiais.

(André Haguette. O POVO, 24/07/1991)

Como vimos, a eleição de Tancredo Neves para a presidência da República assinala o encerramento de um ciclo que se completa com a volta dos militares à caserna. Com José Sarney, inicia-se a transição para o retorno a um Estado democrático. Em 1990, assume o poder o primeiro presidente eleito pelo voto direto (Fernando Collor de Mello), depois do regime militar. Por estar tão próximo de nós, o intervalo compreendido entre 1985 e 2000, ainda não possibilita a visão própria dos estudos de cunho histórico, que pedem um olhar de “longa duração” (Braudel, 1982).

Estando o momento atual em processo de construção, algumas de suas características ainda são difusas. Assim, aqui se presta melhor o olhar de “curta duração”, peculiar às análises das políticas públicas contemporâneas. Cientes de tais limites, optamos por trazer à luz as ‘promessas’, ‘fatos’ e ‘feitos’ da história recente da educação brasileira e cearense sob a perspectiva de uma aproximação parcial e provisó-

ria. Com o tempo e a isenção que esta distância crítica há de propiciar, o que hoje parece essencial pode vir a tornar-se acessório, e vice-versa. Quando este horizonte estiver mais claro, outros intérpretes, por certo, hão de escrever novas versões para esta mesma história.

Conforme se viu no capítulo 6, os anos que o país viveu sob a ditadura militar trouxeram para a educação um projeto político claro, expresso em duas reformas de grande impacto – a reforma universitária (1968) e a profissionalização do ensino médio (1971). Diferentemente do regime militar, os “tempos de transição” (Vieira, 2000), como a própria expressão sugere, não têm um projeto com contornos definidos desde seu nascedouro. O consenso desta fase inicial, em verdade, é a vontade política de mudar e de estabelecer a plenitude do estado de direito.

O retorno à democracia no Brasil, não se dá por simples outorga ou concessão dos militares. Como já observado, trata-se de conquista lenta forjada no território dos movimentos sociais, iniciados desde o final da década de 70, com as greves dos metalúrgicos do ABC paulista (1978) e outras lutas políticas pelo direito a uma cidadania plena.

O capítulo ora apresentado, o último deste ensaio, discute os contornos desse período, quando empreendemos a travessia dos “tempos de transição” para os “tempos de explicitação”. Nele procuramos delinear as principais características do intervalo que se inicia em meados da década de 80, quando José Sarney assume a presidência da República em lugar do presidente eleito, Tancredo Neves (1985), até a metade do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (2000). A análise avança no sentido de identificar os contornos desta nova fase de redemocratização do país, focalizando de modo específico as reformas educacionais desencadeadas a partir de 1996. Alguns dos argumentos aqui destacados sobre a política educacional brasileira entre 1985 e 1995, tomam por base a reflexão do estudo *Política educacional em tempos de transição* (Vieira, 2000), onde abordamos esta temática de forma mais aprofundada.

Nesse intervalo de 15 anos, o Brasil é palco de mudanças na ordem econômica, política, social e cultural. O Ceará não fica à margem desse processo mais geral. As origens das transformações vividas no período nem sempre têm sido determinadas por condições do próprio país ou do Estado. Ao contrário, grande parte delas deve ser tributada a um movimento mais amplo ao qual convencionou-se denominar de globalização. Embora esta seja uma discussão que ultrapassa os limites do presente estudo, não é possível ignorá-la. Sem esgotar tais aspectos, pretendemos iluminar alguns deles, verificando seus possíveis impactos sobre a educação brasileira e a cearense, em particular.

A grande ‘promessa’ da transição é construir uma democracia capaz de incorporar todos os brasileiros no acesso aos direitos sociais básicos. Se materializada no sonho de uma “Constituição Cidadã”, tal promessa é negada por inúmeros ‘fatos’ e ‘feitos’ da democracia de carne e osso que fomos capazes de forjar a partir de 1985.

Em 2000, ano escolhido para encerrar esta incursão histórica sobre a experiência educacional do Ceará, completamos 500 anos de nossa fundação oficial. O marco da celebração da descoberta do Monte Pascoal representa uma metáfora das promessas não cumpridas; a réplica da Nau Capitânia que não conseguiu navegar nas águas mansas das costas descobertas por Cabral¹.

O Brasil acorda deste ‘sonho’ de 500 anos pobre, urbano e violento. Os ‘fatos’ e ‘feitos’ não negam. Em 2002, ensinamos ao mundo que podemos ser campeões no futebol, no automobilismo e no tênis; que somos capazes de criar o mais sofisticado sistema de voto eletrônico do planeta, divulgando seus resultados de forma imediata. Os jornais e as organizações internacionais, entretanto, continuam mostrando que somos também campeões em matérias que nos enver-

¹ Sobre o fiasco dos festejos do descobrimento, conferir: ‘Uma onda de manifestações e invasões’... (<http://www.lepanto.org.br/rscs.html>)

gonham – desigualdade social, corrupção, narcotráfico². O Brasil e o Ceará exprimem de forma visível este ambiente impregnado de contradições. Refletir sobre o lugar que ocupa a educação em cenário de tal complexidade é o desafio que esta parte do texto encerra.

7.1 De José Sarney a Fernando Henrique Cardoso – o que muda, afinal?

A discussão deste capítulo refere-se ao momento histórico compreendido entre 1985 e 2000. Nesta fase, com o fim do regime militar, o país retorna, progressivamente, ao estado democrático. Durante tal período, o Brasil tem quatro diferentes presidentes:

Quadro XXXI
Presidentes da República – 1985-2000

Período	Presidente
15/03/1985 a 14/03/1990	José Sarney
15/03/1990 a 02/10/1992	Fernando Collor de Mello
02/10/1992 a 31/12/1994	Itamar Franco
01/01/1995 a 31/12/1998	Fernando Henrique Cardoso
01/01/1999 a 01/01/2003	Fernando Henrique Cardoso

Os quatro governos têm marcas distintas, que podem ser detectadas no breve resumo de cada um deles, apresentado a seguir.

• José Sarney – transição com inflação

Analisando o período da transição democrática, José Álvaro Moisés é preciso em detectar suas ambigüidades:

falamos de uma sociedade civil que pulsa, mas que, em grande parte segue capturada pelo Estado; falamos de partidos políticos frágeis, principalmente, por causa da ação da ditadura, mas que repõem, eles próprios, durante a transição, as condições de reprodução da sua fragilidade; e, por fim, falamos de um regime híbrido, que se insinua nos interstícios entre a ditadura e a democracia (Moisés, 1986, p. 129).

² Conferir, a propósito, a matéria sobre o Brasil, publicada no jornal *El País*, de 24/10/02: Brasil – un país rico lleno de pobres – El creciente poder de los narcotraficantes en lãs favelas es producto de la pobreza y de la desigualdad social, que afectan sobre todo a la población negra y rural ([http://: www.elpais.com.es](http://www.elpais.com.es))

O “regime híbrido” está presente nos mínimos detalhes, a começar pela fatídica forma como começa aquele que seria o primeiro governo civil, depois da longa ditadura. Tancredo Neves, o presidente eleito, não chega a exercer o poder. Na noite de véspera de sua posse, é internado às pressas com graves problemas de saúde, vindo a falecer, em 21 de abril de 1985, depois de ter sofrido 7 cirurgias. Ascende José Sarney, ex-líder do partido do governo – o PDS (Partido Democrático Social), que por não ter sido escolhido candidato pelo seu partido, aderira à Aliança Democrática³, vindo a sagrar-se vice-presidente na chapa de Tancredo Neves.

A expressão Nova República, utilizada como referência à proposta de governo da Aliança Democrática, é incorporada por José Sarney para designar sua própria administração. Esta é caracterizada por instabilidade na economia e efervescência no âmbito político. As altas taxas de inflação levam o governo a empreender várias tentativas de controle através de planos econômicos: Plano Cruzado (março/1986), Plano Cruzado II (novembro/1986), Plano Bresser (abril/1987) e Plano Verão (janeiro/1989). Apesar dessas iniciativas e da constante troca de ministros, a inflação não é contornada, em março de 1990 atinge 80%.

Se a inflação e o arrocho salarial assustam a população, diminuindo seu poder de compra de forma vertiginosa; no cenário político, contudo, o momento é de esperança. Entre 1985 e 1986 é revogada a legislação autoritária, sendo aprovadas as seguintes medidas: restabelecimento da eleição direta para a presidência da República; concessão do voto aos analfabetos e jovens a partir de 16 anos; extinção da censura prévia e da intervenção em sindicatos; abrandamento das exigências para o registro de novos partidos, o que viabiliza a legalização do PCB (Partido Comunista Brasileiro) e do PC do B.

³ Acordo político que reunia forças de diversos partidos para disputar os votos no Colégio Eleitoral (Cunha, 1991).

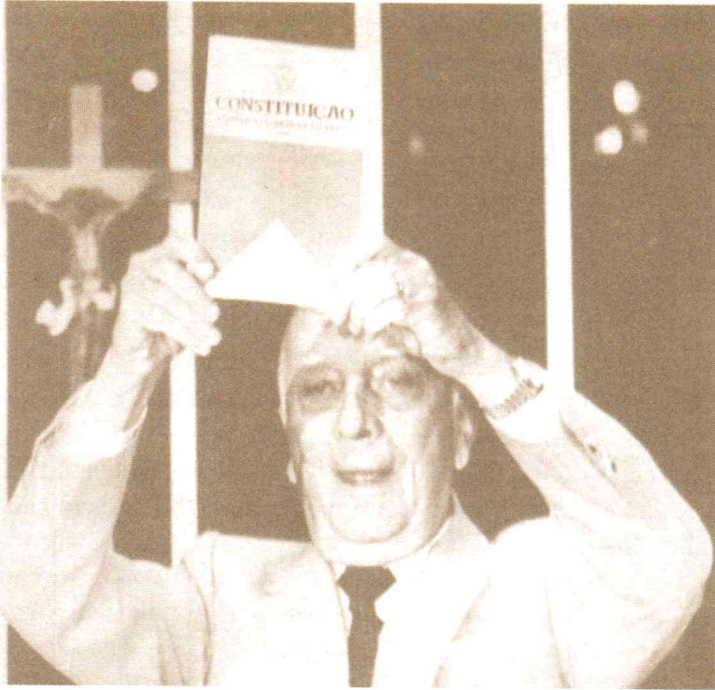
Em novembro de 1986 realizam-se eleições para a escolha de novos governadores e de um Congresso com poderes constituintes. A Assembléia Nacional Constituinte (ANC) é instalada em 1º de fevereiro de 1987, sob a presidência do deputado Ulysses Guimarães.

Embora o presidente da República tivesse convocado uma comissão de notáveis para produzir uma proposta preliminar a ser submetida à ANC, a forma de organização aprovada para conceber a Carta Magna é inusitada. O novo texto nasce no seio do próprio Congresso, através de subcomissões que formulam sugestões em consulta à sociedade, encaminhando-as a uma Comissão de Sistematização. O projeto é elaborado em sucessivos turnos, até chegar a uma versão final. Esta é também a primeira Constituição brasileira a acaatar emendas populares. Com tantas novidades, todas as atenções dos segmentos organizados da sociedade convergem para o Congresso Nacional.

Há uma sede de participação sem precedentes, motivada tanto pelo longo jejum da ditadura, como pelo desejo de contribuir para a definição de um novo estatuto para a democracia. Emblemáticas das expectativas em torno do mais importante documento legal do país seriam as palavras do deputado Ulysses Guimarães, no dia de sua promulgação (05/10/1988):

A Constituição é, caracteristicamente, o estatuto do Homem, da Liberdade, da Democracia (...). Tem substância popular e cristã os títulos que a consagra: a Constituição Cidadã! (Tácito, 2002, I).

A Constituição de 1988, um texto de 245 artigos e 70 disposições transitórias, tem como elemento marcante “a presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular” (Tácito, 2002, p. 55). Dentre as medidas inscritas na nova Lei, cabe assinalar: a definição dos direitos individuais e coletivos; a independência entre os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário); a restrição do poder das Forças Armadas à garantia dos poderes constitucionais; a substituição do decreto-lei, usado no regime militar pela medida provisória, cuja validade é perdida se não for aprovada pelo Congresso num prazo de 30 dias; o voto facultativo para os jovens a partir de 16 anos.



A “Constituição Cidadã” é apresentada ao Brasil pelo deputado Ulisses Guimarães, 1988.

A Constituição define também a duração do mandato presidencial em cinco anos, estabelecendo eleições diretas em dois turnos para presidência, governos estaduais e prefeituras com mais de 200 mil eleitores. Institui ainda um dispositivo que prevê sua própria reunião ou ratificação pelo Congresso em outubro de 1993, remetendo para um plebiscito a decisão sobre a forma de governo (república ou monarquia constitucional) e sobre o sistema de governo (parlamentarista ou presidencialista)⁴.

Outros aspectos importantes da Carta de 1988 são os direitos trabalhistas: limitação da jornada de trabalho a 44 horas semanais, instituição do seguro-desemprego, ampliação da licença-maternidade para 120 dias e concessão de licença-paternidade. Aos funcionários públicos é assegurado o direito de organização em sindicatos e a utilização da greve

⁴ O plebiscito, inicialmente marcado para 7 de setembro de 1993, foi antecipado para 21 de abril do mesmo ano.

como instrumento de negociação, salvo em casos dos serviços essenciais, sendo proibida a ingerência do Estado nos sindicatos. Institui, ainda, o pagamento de uma multa de 40% sobre o valor total do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) nas dispensas sem justa causa, procurando assim dificultar as demissões.

Aprovada sob um clima de euforia, a “Constituição Cidadã” não resistiria, contudo, aos tempos que viriam. Partes importantes de seu texto sofreriam emendas. Como veremos adiante, a educação não escaparia a esta sanha.

Com Sarney, conclui-se a transição política. Depois de 30 anos, em 1989 ocorrem as primeiras eleições diretas para Presidente da República. Estas são realizadas em dois turnos, conforme previsto pela Constituição de 1988 coincidindo, agora, com a renovação dos mandatos de governadores, deputados e senadores. Vários candidatos apresentam-se ao Primeiro Turno, sendo a disputa final entre os dois mais votados: Luiz Inácio “Lula” da Silva, do Partido dos Trabalhadores, e Fernando Collor de Mello, do Partido da Renovação Nacional (PRN). Em aliança com as forças sociais mais conservadoras, o eleito é Collor. Em março de 1990, quando assume, a inflação mensal está em torno de 80%.

Banco de Dados: O POVO



Passante de estudantes, em Fortaleza.

• Fernando Collor de Mello – uma caixa de surpresas

Collor é um jovem político alagoano e ex-governador que se notabilizara pela denúncia de altos salários concedidos a funcionários do Estado. Com sua eleição, o Brasil ingressa em um momento que traz mudanças significativas em relação ao governo Sarney.

No campo econômico, este momento representa um claro divisor de águas, no sentido de inserir o Brasil em um quadro internacional que impõe novas perspectivas de competitividade no cenário da globalização. Se antes o tema da reforma do Estado era posto timidamente, agora é escancarado com todas as letras. Demanda-se o enxugamento do quadro de pessoal da União e o patrimônio público – de velhos veículos a residências ministeriais – é posto a venda. A privatização emerge como palavra de ordem.

O governo Collor se revelaria uma caixa de surpresas por, pelo menos, três motivos. Primeiro, pela interrupção abrupta de seu mandato. Assumindo em 15 de março de 1990, o presidente seria afastado do cargo em 2 de outubro de 1992 e obrigado a renunciar meses depois. O segundo, estreitamente ligado ao primeiro, por protagonizar escândalos de corrupção inéditos na história política do país. Terceiro, como anunciamos no parágrafo anterior, por promover mudanças sem precedentes na vida econômica dos cidadãos brasileiros. Começemos pelo último aspecto, registro do início de sua administração.

Tendo chegado ao poder através de promessas de campanha voltadas para a moralização política e o fim da inflação, o novo presidente compromete-se também com a modernização econômica e a redução da presença do Estado neste setor. Conforme prometera, no dia seguinte à sua posse, Collor lança um programa de estabilização que surpreende o país. O conjunto de medidas adotadas envolve desde um confisco monetário sem precedentes ao congelamento de preços e salários, extinção de órgãos públicos, demissão de funcionários e venda de patrimônio público. A abertura à competição nacional se faz acompanhar de um discurso francamente modernizador.

O ousado plano econômico, todavia, não detém a inflação, aumentando a recessão. Denúncias sobre desvios de recursos perpetrados por membros de confiança da equipe presidencial começam a circular, gradativamente minando a credibilidade pública da equipe no poder. Em abril de 1992, surgem as primeiras evidências concretas contra Collor, apresentadas por um de seus irmãos (Pedro Collor) em entrevista a uma revista de circulação nacional. O principal acusado é Paulo César Farias, amigo pessoal e tesoureiro de campanha do presidente, que seria o agenciador de um esquema de corrupção, pagamento de propinas e tráfico de influências (o “esquema de PC”). O gesto do irmão do presidente desencadeia uma onda de outras acusações. O motorista da secretária particular de Collor confirma depósitos de empresas de PC Farias em contas fantasmas. Uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) é instalada pelo Congresso para apurar os fatos.



Os caras-pintados vão às ruas exigir o impeachment de Collor de Mello, 1992.

Tais circunstâncias fazem com que, mais uma vez, todos os interesses voltem-se para o Congresso, onde as denúncias estão sendo apuradas e o *impeachment* do presidente considerado. Políticos fazem discursos inflamados, jovens invadem as ruas, protagonizando um colorido movimento popular - os ‘Caras Pintadas’.

A nação pede um basta na situação, clamando pela cassação do mandato do presidente. Em outubro de 1992, Collor é alijado do poder, sendo substituído por seu vice, Itamar Franco. Ao aproximar-se a decisão final de julgamento de seu *impeachment* no Senado, renuncia (29/12/1992). No dia seguinte, seus direitos políticos são cassados. O novo presidente, Itamar Franco, ascende ao poder em caráter definitivo, completando o tempo que falta para o término do mandato de Fernando Collor. Terminada a circense República das Alagoas, começa a discreta República do Pão de Queijo.

• **Itamar Franco – mais um vice no poder**

A rara circunstância de um vice-presidente assumir o governo de forma definitiva ocorre, pela segunda vez, no período ora em exame. Antes de ser companheiro de chapa de Collor, Itamar Franco ocupara a prefeitura de Juiz de Fora (MG) e fora senador por Minas Gerais, projetando-se nacionalmente por integrar a CPI da Corrupção, em 1988. Itamar imprime contornos discretos à sua gestão, cercando-se de auxiliares de confiança e de nomes de notoriedade nacional. Dentre eles está Fernando Henrique Cardoso, senador por São Paulo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que começa como chanceler para, depois, responder pelo Ministério da Fazenda.

O governo Itamar é caracterizado por alguns fatos marcantes. Um deles é a realização de plebiscito para a escolha da forma e do sistema de governo no Brasil (abril/1993), no qual são mantidos, por larga maioria de votos, o regime republicano e o sistema presidencialista.

O destaque principal desta administração é o Plano Real, iniciativa concebida para solucionar as dificuldades econômicas, agravadas pela inflação. O Plano introduz nova moeda (o Real), afastando-se de medidas como o congelamento de preços e de salários, anteriormente adotadas. Sua ênfase está na contenção de gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle de demanda através do aumento de juros e abertura às exportações, o que provocaria

a queda de preços internos. Em termos de médio e longo prazos, o Plano aponta no sentido da continuidade do movimento de abertura econômica do país e de ações visando o apoio à modernização das empresas nacionais.

Durante a gestão de Itamar, como já ocorrera antes, mais uma vez o Congresso polariza as atenções nacionais. Desta feita por realizar a CPI do Orçamento, em função de denúncias de irregularidades na elaboração do Orçamento da União. A participação de parlamentares, ministros e altos funcionários governamentais na manipulação de verbas orçamentárias é confirmada. O esquema envolve desvio sistemático de recursos que engordam o bolso de uma ampla gama de apadrinhados políticos, desde empreiteiras a entidades filantrópicas fantasmas. A despeito dos resultados das investigações a credibilidade do presidente não é alterada e Itamar deixa o governo com índice de popularidade bastante elevado. Não surpreende, pois, que seu candidato à presidência, senador e ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, seja o vencedor das eleições por ampla margem de votos. Estava por começar a “era FHC”.

• **Fernando Henrique Cardoso – um projeto, dois mandatos**

Diferentemente dos demais presidentes do período, Fernando Henrique Cardoso (FHC) é o único a ter dois mandatos (01/01/1995 a 31/01/1999 e 01/01/1999 a 31/12/2002). Nas duas disputas das quais participa (1989 e 1994), é eleito no primeiro turno, o que significa dizer que em ambas obtêm mais de 50% dos votos válidos. Tanto em uma como em outra eleição, seu principal concorrente é Luiz Inácio “Lula” da Silva, do Partido dos Trabalhadores.

Nas eleições de 1989, é apoiado pelo PSDB, seu partido, e pelo Partido da Frente Liberal (PFL). Seu grande trunfo é ter promovido a derrota da inflação através do Plano. Como proposta, pretende dar

continuidade à política econômica inaugurada na década de noventa, mantendo a abertura às exportações, o programa de privatização de grandes empresas estatais e outras iniciativas, visando à inserção do país no contexto de uma economia globalizada (Vieira, 2000, p. 171).

Para implementar tais objetivos, o programa de campanha de FHC de 1994 é centrado em 5 metas prioritárias simbolizadas nos dedos de uma mão espalmada – agricultura, educação, emprego, saúde e segurança – e 3 setores complementares – habitação, saneamento e turismo. Também prevê uma reforma do Estado, que contempla quatro aspectos: a reforma administrativa, a reforma fiscal, a reforma da previdência social e a privatização (Cardoso, 1994).

A segunda proposta de campanha de Fernando Henrique Cardoso é apresentada no documento *Avançar Brasil* (1998). Seu programa de governo explicita

como principal objetivo a inclusão dos excluídos, quer como consequência do crescimento econômico, quer como utopia “deliberadamente assumida pela sociedade, e possível de ser realizada no futuro próximo (p. 11).

Para tanto, aponta quatro diretrizes básicas: 1. Avançar para promover o crescimento econômico sustentado, a geração de empregos e de oportunidades de renda; 2. Avançar para eliminar a fome, combater a pobreza e a exclusão social, melhorar a distribuição de renda; 3. Avançar para consolidar e aprofundar a democracia, promover os direitos humanos. A educação está contemplada nas diretrizes 2 (conhecimento, qualificação e melhoria do perfil educacional, p. 125-139) e 3 (universalizar o alcance e melhorar a qualidade dos serviços sociais básicos, p. 148-157).

Fernando Henrique Cardoso dedica boa parte da fase inicial de sua gestão a um esforço de ampliar a base parlamentar do governo, visando a aprovação das reformas constitucionais que prometera durante a campanha presidencial. Estas, tidas como essenciais para a modernização do país e para a retomada do desenvolvimento econômico, envolvem a quebra dos monopólios estatais (telecomunicações e petróleo) e a mudança do conceito de empresa nacional. Alterações são promovidas também nas regras de funcionamento da Previdência Social e do Estatuto do Funcionalismo Público. Uma série de conquistas da “Constituição Cidadã” são eliminadas através de Emendas Constitucionais. Conflitos de interesses e negociações políticas impedem, todavia,

um avanço significativo da agenda das reformas. O governo fica a dever a reforma política, financeira e tributária, responsabilizando o Congresso por tal situação.

Enquanto as negociações políticas internas caminham a passos lentos, nas relações externas, Fernando Henrique Cardoso projeta a imagem do presidente estadista. Hábil no trato diplomático, esta parece ser a área onde o governante está mais à vontade. Se sua administração traz o mérito da estabilização monetária, o quadro recessivo e a persistência das profundas desigualdades sociais ameaçam o equilíbrio da “era FHC”. Aproximando-se o final do governo, surgem as primeiras avaliações que se propõem a proceder um balanço do período. A depender da coloração política dos diferentes intérpretes as apreciações podem ser mais ou menos pródi-gas. Como no caso de todos os outros governos brevemente considerados no presente ensaio, também aqui se pode perceber a complexa tessitura entre acertos, erros e omissões.

O estudo sobre *Globalização e desemprego: breve balanço da inserção brasileira*, realizado pelo economista Márcio Pochmann, secretário do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade da Prefeitura de São Paulo, revela que o Brasil tem hoje a segunda maior população de desempregados no mundo (11,454 milhões de pessoas), perdendo apenas para a Índia. Em 1980, tinha 1,7% do desemprego mundial, passando para 7%, em 2000 (*Jornal Tribuna da Imprensa*, 29/05/2002).

Livro do mesmo autor, em parceria com o jornalista Altamiro Borges, denuncia a política implementada no governo Fernando Henrique Cardoso, através de uma estratégia de flexibilização da economia e de desmonte da legislação, deixando como herança o aumento do desemprego e da informalidade nos últimos oito anos, além de um enorme atraso nas relações de trabalho.

Outra apreciação do período é o volumoso: *A era FHC: um balanço* (Lamounier e Figueiredo, 2002), onde, em mais de 600 páginas, acadêmicos e jornalistas se propõem a “analisar, de forma isenta e crítica”, o desempenho da administração FHC entre 1995 e 2001. Organizado por dois cientistas

políticos, Rubens Figueiredo e Bolívar Lamounier, este trabalho envolve um amplo conjunto de temas: política macroeconômica e ajuste fiscal; agricultura e reforma agrária; telecomunicações; política e comércio exterior; direitos humanos e violência; defesa nacional; e, educação, dentre outros.

Em matéria sobre a obra, denominada ‘Para quando outubro chegar’, um comentário resume o desafio de estudar este governo:

Quando o então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, assumiu o cargo, em 1993, o Brasil vivia uma superinflação de 27% a 30% ao mês, a economia estava em frangalhos, a moeda era instável, o País tentava recuperar a credibilidade internacional há muito perdida e se classificava no grupo de países de médio desenvolvimento humano. Eleito presidente e sustentando-se no poder por oito anos, em dois mandatos, FHC comandou uma intensa transformação que, a despeito de crises cíclicas, reduziu a inflação, estabilizou a moeda, estabeleceu as bases da chamada disciplina fiscal e fez aumentar consideravelmente o consumo.

No entanto, o Brasil ainda se encontra no grupo de países de médio desenvolvimento humano e não tem perspectivas de sair de lá tão cedo. Continua apresentando uma realidade contrastante que o situa como a segunda pior distribuição de renda, perdendo a desonrosa liderança para Serra Leoa. Não reduziu significativamente o número de pobres e miseráveis. Apesar da disciplina fiscal, não dispõe ainda de um modelo sustentável, criando uma desconfortável trajetória de crescimento da dívida pública brasileira. O Brasil teve de passar ainda pela mais grave crise de emprego da história. O mesmo ocorreu na segurança pública (http://www.justibutario.com.br/para_quando_outubro_chegar.htm).

Se a análise desses estudiosos não chega a oferecer um veredicto definitivo sobre a “era FHC”, quando outubro chegou, nas urnas, o povo ofereceu seu voto ao candidato Luiz Inácio “Lula” da Silva, eleito Presidente da República. Concorrendo pela quarta vez, derrota o candidato do governo, José Serra. O tempo, por certo, há de fazer o correto balanço deste contraditório e complexo Brasil do período Fernando Henrique Cardoso.

7.2 Poder local – o Ceará em busca de mudanças

Como vimos no capítulo 6, ao iniciar-se a transição política nacional, em termos locais a mesma já estava em pro-

cesso, tendo começado com a eleição de governadores, em 1982. Por uma questão de sintonia metodológica com a ordem geral do trabalho, o momento histórico a ser tratado neste tópico, envolve a segunda parte da administração de Gonzaga Mota, bem como os governos que, desde sua origem, perseguem a ruptura política com a ‘época dos coronéis’. A este tempo, várias denominações têm sido atribuídas. Os próprios atores políticos envolvidos no movimento de reação à ordem política até então vigente no Ceará se autodenominam ‘governo das mudanças’. Os estudos mais recentes, que começam a ser feitos como tentativa de balanço do período iniciado com a gestão de Tasso Jereissati, o têm denominado de “A era Jereissati” (Arruda, Parente, 2002)⁵. Como temos advertido desde o princípio deste capítulo, talvez ainda seja cedo para se chegar a títulos definitivos.

O futuro há de definir a mais adequada expressão para nomear este momento, mesmo porque ao falar dele estamos tratando de *quatro governos em distintos momentos da história política do País. Ainda que fosse o mesmo o governador por três mandatos, com o intervalo propiciado pela gestão de Ciro Gomes (1990-1994)*, a conjuntura política e econômica vivenciada por cada um deles não é idêntica, assim como não são *homogêneos, os resultados obtidos nas diferentes áreas da administração pública* (Albuquerque, Matos, Vieira, 2002, p. 1).

Os governos do período, podem ser visualizados no quadro a seguir, de acordo com suas respectivas vigências:

Quadro XXXII
Governadores do Período – 1985-2000

Período	Governador
15/03/1983 a 14/03/1987	Gonzaga Mota
15/03/1987 a 14/03/1991	Tasso Jereissati
15/03/1991 a 31/12/1994	Ciro Gomes
01/01/1995 a 31/12/1998	Tasso Jereissati
01/01/1999 a 04/04/2002	Tasso Jereissati

⁵ *A era Jereissati*, obra escrita por vários especialistas e editada pelas Edições Demócrito Rocha, pretende analisar e refletir criticamente sobre a história política inaugurada com o primeiro governo de Tasso Jereissati. Conferir: Parente; Arruda (orgs.) (2002).

Antes de proceder ao detalhamento dos mesmos, é oportuno fazer o registro de um fato político marcante do período. Em 1985, quando se inicia a gestão Sarney, ocorrem eleições municipais. O Ceará chama atenção da mídia nacional por eleger para a prefeitura de Fortaleza, uma jovem professora universitária, militante do PT, Maria Luíza Fontenele.

A eleição de Maria Luíza representa “a primeira fenda no projeto político dos coronéis”, explicitada no *slogan* de campanha “Governar o novo com o povo”. Segundo Diógenes, se interpretado de forma radical, o novo de que fala a proposta da prefeita e do grupo político que com ela ascende à prefeitura representa uma ameaça, sobretudo para a classe média:

Se refletirmos, com maior acuidade, o significado da categoria novo, em oposição a velho (coronelismo) ele condensa de forma mais marcante a idéia de ruptura, de transformação drástica (2002, p. 107).

Embora em sua gestão tenha se defrontado com dificuldades administrativas e políticas, Maria Luíza abre um caminho para a possibilidade de mudança. Antes de chegar a este momento, porém, vejamos o que acontece na fase final do governo Gonzaga Mota.

• **Gonzaga Mota – a criação contra os criadores**

Nas eleições de 1982, conforme já referido, o Ceará conduz ao governo Luís Gonzaga da Fonseca Mota (Gonzaga Mota). O Acordo dos Coronéis, contudo, não permanece vigente por muito tempo. Muito cedo o ‘Totó’ rebelde (Farias, 1997a, p. 253) insurge-se contra seus padrinhos políticos. Buscando ganhar luz própria, indica parentes para cargos estratégicos, fazendo uso do velho nepotismo para criar o ‘gonzaguismo’. Como bem diz Farias, trata-se de um exemplo claro da “criação que rebela-se contra os criadores” (Idem, p. 254).

Além de dar as costas a seus antigos protetores, Gonzaga Mota procura alçar vôos mais altos. Envolve-se também na política nacional, apoiando Aureliano Chaves (então, vice-presidente de Figueiredo) como candidato a pre-

sidente. O nome apoiado pelo Palácio do Planalto à sucessão, porém, é o de Paulo Maluf. O suporte a um dissidente tem seu preço, pois surte efeitos sobre a transferência de recursos federais ao Estado, que vê seus cofres minguarem. A situação torna-se problemática para o ex-secretário de planejamento de Virgílio Távora:

os anos finais da gestão gonzaguista seriam dramáticos. Atrasou-se o pagamento do funcionalismo, as greves multiplicaram-se e praticou-se intensa corrupção e empreguismo. O Estado do Ceará estava quase falido, com a economia praticamente arruinada, sem crédito algum, mergulhado em pesadas dívidas e com uma gigantesca crise social (Id. *ibidem*).

Frustrada a candidatura de Aureliano Chaves, Gonzaga Mota é dos primeiros governadores a apoiar a Aliança Democrática, na qual Tancredo Neves viria a sagrar-se candidato a ser o presidente da transição. Neste contexto, ingressa no PMDB, partido contra o qual concorrera, quando candidato ao governo do Estado. O sucessor não é alguém de seu grupo político. Tasso Jereissati, filho de importante liderança política do passado, o senador Carlos Jereissati, tem uma militância que ainda não buscara protagonismo no exercício formal do poder político: o jovem empresariado local. Vejamos como se dá a passagem para o projeto mudancista.

• Tasso Jereissati I – a mudança como mensagem

Ao longo do processo de abertura política e da transição, um grupo de jovens empresários organizado em torno do Centro Industrial do Ceará (CIC), começara a participar do debate sobre as grandes questões nacionais e locais⁶. Seu envolvimento mais direto com a política materializa-se na candidatura de Tasso Jereissati, filiado ao PMDB. De início, é considerado o azarão de uma campanha, onde o ex-governador Aduino Bezerra é o principal concorrente.

Com métodos distintos daqueles até então empregados na política local, os empresários entram na campanha para

⁶ Para uma compreensão do perfil do grupo ligado ao CIC, conferir: Gondim (2000, p. 413-414).

ganhar. Não apenas compõem uma aliança ampla que inclui partidos de esquerda⁷, como utilizam o *marketing* político para fazer valer seu projeto. O mote da campanha seria construído em torno de uma idéia capaz de seduzir o imaginário social – a mudança. À dualidade entre o velho e o novo, que marcara a candidatura de Maria Luíza Fontenele à prefeitura de Fortaleza (1985), se contrapõe, agora, o conflito entre o tradicional (arcaico) e o moderno (Diógenes, 2002, p. 108). Para Carvalho,

a campanha sucessória ao governo estadual do Ceará, em 1986, foi construída como encenação de uma grande batalha entre as forças políticas tradicionais, espécie de síndrome de todos os males da política, encarnadas na figura de um empresário moderno (2002, p. 9-10).

Mais do que simples encenação, a vitória deste grupo político em 1986 representa, de fato, “um momento de ruptura com várias tradições da política cearense” (Bonfim, 2002, p. 35). Tão logo chega ao poder, o jovem governador-empresário desencadeia processo que assinala um novo padrão de gestão da coisa pública no Estado. Este, de certo modo, antecipa um projeto que o país irá assumir na década de 90.



Tasso Jereissati inaugura uma nova fase na administração do Estado.

⁷ Além do PMDB, a Coligação Pró-Mudanças, de apoio à candidatura de Tasso Jereissati, inclui: o PCB, o PC do B e o PDC (Partido Democrata Cristão).

A situação administrativa encontrada pelo governo que começa em 1987 é caótica: salários do funcionalismo com meses de atraso, funcionários fantasmas, cofres vazios. É justamente pelo enfrentamento dessas questões que as mudanças são deflagradas: pagamento dos salários em atraso, medidas inibidoras da acumulação de cargos, afastamento daqueles com contratações irregulares e esforço de melhoria da capacidade de arrecadação. Dito em poucas palavras, pode parecer pouco. Representa, porém, um rompimento significativo com a tradição governista local e um estilo gerencial que irá marcar as administrações que imprimem forma e conteúdo à “era Jereissati”.

As medidas de moralização de cunho administrativo resultam na retirada de cerca de 40 mil contratados da folha do Estado, provocando forte reação dos diferentes segmentos atingidos. A educação não escapa dessa varredura. Se em parte justificada pelo inchamento ocorrido neste setor nas gestões anteriores (6.4. Educação cearense – o planejamento educacional no regime militar), o simples gesto de enxugamento de folha parece desconsiderar especificidades do trabalho educacional, não atentou para as especificidades que caracterizam o trabalho educacional, dispensando-lhe tratamento meramente técnico.

Os interesses contrariados desencadeiam rupturas entre o novo governo e a ‘classe política’ tradicional – os antigos donos do poder, que se vêem ameaçados pelo afastamento de seus afilhados. Ao longo de sua gestão, Tasso Jereissati rompe também com o partido que forma pela base de sustentação política inicial (PMDB), com ideólogos do mudancismo (Grupo Pró-Mudanças), com a Federação de Bairros e Favelas, com o PC do B e com a imprensa que lhe faz oposição explícita.

O grupo de empresários próximo ao governador, com algumas exceções, revela pouca disposição para dialogar, sendo a gestão conduzida por “um núcleo forte e centralizado, dirigido através da Secretaria de Governo” e de uma equipe de secretários que, através de sucessivas trocas, vai assumindo uma fisionomia marcadamente técnica (Bonfim, op. cit., p. 36)⁸.

⁸ Sobre o perfil do secretariado, de Távora a Jereissati, ver: Bonfim (Op. cit. p. 35-62).

Além da racionalidade administrativa, a primeira gestão de Tasso Jereissati procura desenvolver ações que permitam “combinar crescimento à adoção de programas sociais para a erradicação da miséria, primando por ações de natureza social” (Diógenes, op. cit. p. 109). Este trabalho vai perseguir sua continuidade na administração subsequente. Mesmo tendo perdido o apoio junto à legislatura estadual, Tasso Jereissati faz seu sucessor, Ciro Ferreira Gomes, antigo líder do governo na Assembléia Legislativa e, então, prefeito de Fortaleza.

• **Ciro Gomes – um estilo próprio de governar**

Se Tasso Jereissati faz da discrição pessoal um estilo de governo, o mesmo não ocorre com Ciro Gomes. O jovem político sobralense não teme dizer o que pensa e, ao que parece, até mesmo o que não pensa. Sem papas na língua, marca sua gestão por frases de efeito e gestos de impacto.

Embora inicie o governo com maioria na Assembléia Legislativa, Ciro cultiva a polêmica com muitos segmentos corporativos – médicos, professores, juízes. Um político por profissão, dispara: “o que move os nossos políticos é o interesse pessoal, regional e o casuísmo. Sinceramente, o que sinto com relação aos políticos hoje é nojo” (Gomes. Apud. Gondim, 1990, p. 418). Sua imagem política é a de um personagem onde convivem muitas ambigüidades – ora é o administrador competente, ora é o boêmio que seduz dizendo gostar de sax e querer abrir um bar; ambos em constante enlevo com a platéia e com o eleitor⁹.

A despeito de sua ‘língua solta’ e de um estilo gerencial centralizador, Ciro revela-se mais propenso ao diálogo que seu antecessor. Viaja constantemente ao interior e estabelece um relacionamento mais próximo com as lideranças municipais. Em sua gestão é criado o ‘Pacto de Cooperação Empresários/Governo’ (Rebouças, 1994), visando um maior diálogo com a elite econômica¹⁰.

⁹ Para um aprofundamento do estilo Ciro Gomes, ver: Diógenes (2002, p. 107-124).

¹⁰ Para maiores informações sobre o Pacto de Cooperação, ver: Parente (2000, p. 204-220).

Durante seu governo, Ciro Gomes desenvolve uma política industrial ousada de estímulo à instalação de empresas no Estado. Entra, assim, na acirrada disputa fiscal com outros estados que têm objetivos semelhantes de atração de investimentos. A obra de maior porte de sua gestão, todavia, é a transposição das águas do rio Jaguaribe para o Açude Pacajus, em 1993. O Canal do Trabalhador – ‘o Canal de Ciro’, para o eleitorado mais simples – tem por finalidade abastecer Fortaleza que, em decorrência de anos de estiagem, tem seu sistema de provimento de água em vias de colapso. Trata-se da típica ação de grande impacto de uma “autoridade carismática” (Gondim, Op. cit. p. 419) e que provoca repercussão significativa na mídia nacional. No plano social, o Estado recebe prêmio do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) pela redução dos índices de mortalidade infantil.

A três meses de completar sua administração, Ciro é chamado e aceita o convite para ser o ministro da Fazenda de Itamar Franco. Antes dele, o cargo fora ocupado por Fernando Henrique Cardoso, que se desincompatibiliza para concorrer à presidência da República e por Rubens Ricúpero, exonerado por inadvertidamente ter feito comentários indiscretos, gravados e transmitidos ao vivo por rede nacional de televisão. Ciro é ministro por poucos meses, mas durante sua gestão apóia a liberação sem freios das importações, o que surte efeitos negativos sobre a indústria nacional.

• **Tasso Jereissati II e III – depois do retorno, a prorrogação**

Nas eleições de 1994, Tasso Jereissati é o nome de consenso do PSDB para disputar o governo do Estado outra vez. Tendo ganho no primeiro turno, com 43,8% dos votos, derrota Juraci Magalhães, seu principal adversário. Nesse pleito o PSDB elege também dois senadores: Sérgio Machado e Lúcio Alcântara. Como já foi dito durante esse período o Congresso Nacional aprova legislação que possibilita a reeleição do presidente da República, de governadores e de prefeitos, inclusive daqueles já no poder. Tal abertura permite a recondução de Fernando Henrique Cardoso, no plano nacional e de Tasso Jereissati, no âmbito local.

Em 1998, já no primeiro turno, Tasso Jereissati é eleito pela terceira vez, tendo como vice, o senador Benedito Cleyton Veras de Alcântara (Beni Veras). Dessa feita, outros candidatos no interior do PSDB disputam a candidatura, provocando algumas fissuras no grupo de apoio direto ao governador, a exemplo do senador Sérgio Machado. Sua permanência no poder, portanto, se dá por um período que ultrapassa a delimitação temporal estabelecida pelo estudo, o ano 2000.

A proposta do segundo governo Tasso Jereissati está expressa no *Plano de Desenvolvimento Sustentável*, concebido a partir dos fundamentos de

uma sociedade em harmonia com a natureza; espacialmente equilibrada, democrática, justa e avançada quanto à cultura, ciência e tecnologia; uma economia sustentável; e, um Estado a serviço da sociedade (Ceará, 1995).

O Plano baseia-se nos princípios de sustentabilidade, visão de longo prazo, participação e parceria, descentralização e qualidade. O desenvolvimento sustentável é definido a partir de 5 vetores: I. Proteção do meio ambiente; II. Reordenamento do espaço; III. Capacitação da população; IV. Geração de emprego e desenvolvimento sustentável da economia; e, V. Desenvolvimento da cultura, ciência, tecnologia e inovação. Cada um desses vetores, por sua vez, tem sua tradução em Programas Estruturantes.

No Programa de Governo de 1998, busca-se “consolidar o processo de mudanças e avançar com maior velocidade no rumo do crescimento econômico com equidade social”. Para tanto, o objetivo central é: “garantir a continuidade do crescimento econômico e alcançar a justiça social”. Os vetores tomam forma de quatro grandes estratégias, cada uma delas integradas por projetos e metas: 1. Avançar no crescimento econômico; 2. Fortalecimento do meio rural e convivência com a seca; 3. Capacitar a população cearense, e; 4. Melhorar a qualidade de vida da população. Com relação à estratégia 3, vale observar a ênfase na educação: “melhorar a educação será a mais alta prioridade no Estado, pois é indicador essencial na redução da pobreza e no crescimento econômico” (Tasso, 1998, p. 14).

Seja sob a forma de programas estruturantes ou de grandes estratégias, o segundo e terceiro governos orientam-se, sobretudo, para o desenvolvimento industrial e do turismo¹¹, buscando superar os problemas do semi-árido. Nessa perspectiva se situam algumas prioridades: a construção de um novo aeroporto internacional e de vias de expansão do turismo (PRODETUR); a implementação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém; a ampliação da oferta hídrica e o aperfeiçoamento da gestão racional das águas (Projeto Águas do Ceará); a definição de uma política de incentivos fiscais e financeiros e oferta de infra-estrutura; e, a interiorização das atividades industriais, dentre outras.

Nem todas as prioridades anunciadas nos programas de governo avançaram na direção esperada. Entre as 'promessas' e os 'feitos', existem 'fatos' concretos como limitações de ordem financeira e, mesmo, políticas. No caso do Plano de Desenvolvimento Sustentável, há uma dificuldade concreta de gerir expectativas de participação pouco afinadas com o perfil do grupo no poder. O modelo de gestão participativa (Ceará, 1995, p. 103-110), por exemplo, é uma promessa que encontra resistências na própria forma de funcionamento do governo.

Os diversos conselhos de participação da sociedade (Conselho Estadual de Desenvolvimento Sustentável; Conselho de Desenvolvimento da Família e da Cidadania; Conselho de Desenvolvimento Cultural; e Conselhos Regionais de Desenvolvimento Sustentável), concebidos como estratégias para promover a mediação entre o governo e a sociedade funcionaram no início do segundo governo, sendo paulatinamente esvaziados.

Num quadro econômico recessivo, nem todas as promessas anunciadas se transformam em feitos. O Aeroporto Internacional Pinto Martins é inaugurado no segundo governo, o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, no terceiro.

¹¹ As diretrizes e metas para o setor turístico são ambiciosas, nada menos que *transformar o Ceará num dos maiores destinos turísticos do Brasil e do mundo* (Tasso, 1998, p. 17).

Boa parte das iniciativas a ele articuladas, porém, entram em compasso de espera. O endividamento externo do Estado se eleva e os recursos federais chegam lentamente. Esses fatores, aliados à indisposição para o diálogo vão contribuir para que o projeto mudancista seja questionado de forma mais intensa.

Projeto mudancista – apreciação interna e externa

O projeto dos principais protagonistas da “Era Jereissati” não se configura como um consenso entre as próprias elites do Estado. Importantes formadores de opinião como intelectuais, políticos de esquerda e o próprio empresário local, como vimos, subtraem o apoio ao projeto mudancista na medida em que este vai perdendo o interesse na interlocução com a sociedade.

O mérito das administrações do período, contudo, não passa despercebido em âmbito nacional e internacional (Gondim, op. cit., p. 418). Em 1991, o jornal londrino *The Economist* dedica reportagem de três páginas ao caso do Ceará. A matéria elogia o desempenho deste pequeno e pobre Estado nordestino que, em tempos recessivos, obtém um percentual de crescimento relativo superior ao do País (Tendler, 1998, p. 24; Gondim, 2000, p. 422).

A repercussão externa desperta olhares sobre o Estado – o Ceará vira objeto de estudo de caso. Uma economista, pesquisadora norte-americana, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), Judith Tendler, desenvolve com sua equipe pioneira análise sobre as singularidades de quatro iniciativas públicas desenvolvidas durante as administrações de Tasso Jereissati (primeiro governo) e Ciro Gomes. Os resultados da pesquisa, publicados originalmente nos Estados Unidos, depois, são traduzidos no livro *Bom governo nos trópicos* (Tendler, 1998).

Em sua página semanal publicada em grandes jornais de circulação nacional, Élio Gaspari observa que o estudo norte-americano não sucumbe ao risco do elogio aos governantes no poder, os quais são pouco citados no estudo. Para o articulista,

Os personagens do livro são os cearenses sem rosto. (...) O negócio da professora Tendler foi estudar porque os programas deram certo. Descobriu coisas de arrepiar tucano. A condição necessária para o sucesso do programa de saúde e do amparo aos flagelados foi, acima de tudo, a criação de um clima de respeito e admiração pelos funcionários de governo. Os agentes de saúde trabalhavam por um salário mínimo, sem carteira assinada, mas sentiam-se heróis da comunidade. Ela descobriu também que os programas cearenses criaram mecanismos de descentralização do trabalho dentro de estruturas centralizadoras de poder (Gaspari. In. Tendler, op. cit. Quarta capa).

Tendo o Ceará sido focalizado como exemplo promissor de gestão em várias reportagens nacionais, utilizamos uma delas como exemplo, para ilustrar a imagem projetada pelo Estado. A revista é a Exame e a reportagem, de 1998. Em matéria especial, o Ceará é denominado de 'nossa Ásia', numa referência positiva ao fato de que "com sua receita asiática de mão-de-obra mais barata, subsídios e vantagens logísticas, o Ceará tem sido um ímã de indústrias" (Exame, 1998, capa).

A despeito desta imagem, é necessário reconhecer que nem tudo são flores nas apreciações externas feitas sobre as gestões ligadas ao projeto mudancista. Estudo sobre pobreza, crescimento econômico e equilíbrio fiscal no Estado do Ceará (1999) constata que:

A pobreza no Ceará continua grave e profunda embora tenha diminuído bastante nos últimos 20 anos. Utilizando uma linha de pobreza de cerca de R\$ 65 por mês per capita, a taxa de pobreza do estado é de 49%, em comparação com 23% do Brasil, 9% no Sudeste e 48% no Nordeste (...) A pobreza está fortemente correlacionada com os níveis baixos de educação, não-migração, atividade agrícola e desemprego, emprego informal ou trabalho autônomo. Outros indicadores de bem-estar, tais como a mortalidade infantil, também mostram a escala enorme dos desafios sociais (Banco Mundial, 1999, p. 2).

Por outro lado, este mesmo estudo ressalta também que a combinação de boa administração pública e gestão fiscal adequada, promoção industrial e aumento do investimento público adotado pelo Ceará tem sido, em geral, bem-sucedida. Gerou um grande crescimento da indústria e produziu uma redução significativa da pobreza (Idem).

Na análise dos pesquisadores locais figuram constatações que têm algo em comum com o diagnóstico desses ava-

liadores externos. A passagem de Gondim, ao proceder a um balanço da primeira fase dos ‘governos das mudanças’ (1987-1994), é esclarecedora:

Ainda que os governos das mudanças tenham feito esforços consideráveis para melhorar as condições de vida da população no que diz respeito à educação básica e a ações preventivas de saúde, os resultados do modelo de desenvolvimento adotado não diferem significativamente, em termos de justiça social, dos apresentados por governos neopatrimonialistas. Ressalte-se, porém, que as mudanças na gestão do Estado permitiram a utilização mais eficiente dos recursos públicos (2000, p. 422).

É verdade que:

a indústria aumentou sua participação no PIB (o conjunto de toda a riqueza produzida) estadual de pouco mais de 20%, em 1985, para 40%, em 2000. Segundo o IBGE, o PIB do Ceará cresceu acima do PIB nacional de 1990 a 2000, e o Estado é hoje o maior empregador industrial do Nordeste (O POVO. Atração por indústrias, 22/07/2002).

Entretanto, a despeito de todo o esforço realizado por sucessivos governos para a melhoria de seus indicadores, o Ceará tem se mantido na mesma posição no ranking da pobreza nacional.

Através de tais elementos buscamos oferecer um pano de fundo para contextualizar o panorama educacional cearense no período, deixando aqui registrado o convite à leitura dos estudos aqui citados. Antes de passar ao tema específico de nossa análise, faz-se necessário apreciar o que ocorre com a educação no País. As mudanças nacionais compõem um cenário fértil para compreensão das mudanças locais, daí porque é oportuno examiná-las.

7.3 Política educacional no Brasil – da indefinição à explicitação

A investigação sobre a política educacional no intervalo compreendido entre 1985 e 2000 requer um esforço de síntese, ordenação e análise que ultrapassa um trabalho como o ora apresentado¹². O presente tópico, portanto, não pretende discutir de forma exaustiva o tema, mas, antes, oferecer

¹² Este trabalho foi iniciado com a pesquisa *Política Educacional em Tempos de Transição* (Vieira, 2000), que trata do período 1985-1995, utilizado aqui como referência para a elaboração deste tópico.

alguns subsídios para situar o leitor em um debate de maior amplitude e complexidade.

Em primeiro lugar, vale realçar que estamos tratando de cinco governos distintos, embora no transcurso do mandato de quatro presidentes (Sarney, Collor, Itamar e FHC). Considerando as especificidades de cada um deles, é oportuno destacá-los em separado, muito embora se dispense maior ênfase ao período pós-96, quando se põem em marcha as reformas educacionais que vão caracterizar o restante do período.

Registrados estes aspectos, é importante notar que não se pode identificar uma continuidade entre as agendas de política dos três primeiros governos e aquelas dos dois últimos até porque, estes são realizados sob a gestão de um mesmo presidente. Entretanto, os “tempos de transição” preparam o terreno para a “explicitação” que vai ocorrer com as reformas implementadas a partir de 1996 (Vieira, 2000). Cientes de tais peculiaridades, passemos a um breve exame da educação brasileira no momento histórico em foco.

• José Sarney – indefinição de rumos

A política educacional do primeiro dos governos pós-regime militar apresenta as ambigüidades assinaladas no início do capítulo. Há uma busca de caminhos, uma ausência de clareza no que se refere a políticas e planos (Kuenzer, 1990, p. 61; Cunha, 1991, p. 268), daí caracterizarmos esta gestão como de “indefinição de rumos”. Não se percebe ainda um novo projeto, capaz de responder aos “tempos de transição” e às demandas de educação que nele se colocam.

No âmbito do esclarecimento das intenções, as primeiras alternativas são indicadas no documento *Educação para Todos: caminhos para mudança* (Brasil. MEC. 1985a). Em sintonia com os anseios de participação vividos nesse momento, enseja-se também um planejamento compartilhado com diferentes segmentos do sistema. Estados, municípios e escolas são envolvidos no *Dia Nacional de Debate sobre a Educação*, mais conhecido como o *Dia D da Educação* (Brasil. MEC. 1985b).

A leitura de tais documentos revela uma preocupação explícita com a universalização da educação básica. Ao mesmo tempo, embora os textos realizem “um amplo inventário dos históricos problemas da educação”, a concepção de “alternativas inovadoras à sua superação” não chega a apresentar-se como uma prioridade (Vieira, 2000, p. 55).

Para além dos planos, ou a sua ausência, no âmbito do governo federal, as atenções convergem para a elaboração do capítulo da educação na nova Constituição. A um só tempo ‘promessa’, ‘fato’ e ‘feito’ do período, a nova Carta Magna mobiliza os educadores desde 1986, quando o tema começa a ser discutido nos principais fóruns da área. Com a instalação da ANC, o espaço privilegiado deste debate passa a ser o Congresso, com seus limites, contradições e esperanças¹³.

A Constituição de 1988 apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as constituições brasileiras. Dez artigos específicos (Art. 205 a 214) detalham a matéria, que também figura em quatro outros artigos do texto constitucional (art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI; e Art. 60 e 61 das Disposições Transitórias)¹⁴.

Embora quando de sua aprovação os organismos representativos dos educadores tenham reconhecido poucos avanços no texto promulgado, este assegura algumas conquistas significativas defendidas pela categoria, tais como: a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208 § 1.^o); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (Art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, I); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (Art. 208, III).

¹³ Para uma reflexão sobre a educação na Constituinte: Vieira (1988), Garrido e Gomes (1987); Pinheiro, Maciel (s.d.); e, Cunha (1991, p. 427-444).

¹⁴ Para aprofundar a análise sobre a educação na Constituição de 1988, ver: Cunha (1991, p. 444-455). Conferir, também: Cury (2000, p. 19-30) e Oliveira, Adrião (2001).

Antes mesmo da Constituição ser promulgada, em 05 de outubro de 1988, começa o debate em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ao mesmo tempo em que as organizações de educadores discutem o tema, dá entrada na Câmara dos Deputados o primeiro projeto de LDB (Projeto nº 1258/88), de autoria do deputado Octávio Elísio¹⁵. Como este processo só se conclui em 1996, deixaremos para detalhá-lo ao tratarmos do governo Fernando Henrique Cardoso. Fica, porém, o registro de que já neste momento, há intensa mobilização em torno de um novo estatuto para a educação brasileira.

Em passagem sobre o assunto, Cunha assim resume a administração educacional no período 1985-1990:

Clientelismo, tutela e assistencialismo foram os três vetores da administração educacional da Nova República, que nesse aspecto só se distinguiu dos governos militares por juntar-lhes uma bombástica retórica (“Tudo pelo social”) e pela prática da cooptação dos dissidentes, bem como pela preocupação em não poupar na troca de “benefícios” governamentais por apoio político (1991, p. 266).

Na mesma linha, Kuenzer comenta:

Com certeza, na área de formulação de políticas educacionais nada se inovou no período de transição em relação aos processos que caracterizaram tanto o período populista quanto o autoritário. Conseguiu-se pelo contrário, e não por acaso, uma interessante mescla de populismo com autoritarismo, através de um processo que, ao pretender ser democrático contrapondo-se à centralização, terminou por caracterizar-se pela ausência de direção e pela fragmentação (...) Desta forma, de uma fase tecnocrática de formulação de Planos, passou-se à pulverização dos recursos travestida de descentralização (1990, p. 56 e 57).

Os comentários dos dois autores confirmam a observação feita no início deste item, quando justificamos o uso da expressão “indefinição de rumos” para caracterizar o governo Sarney em matéria de educação. A situação não sofre alteração significativa no governo seguinte, quando as ‘promessas’ tendem a extrapolar em larga medida, os feitos.

¹⁵ Para um aprofundamento do processo de tramitação da primeira fase do projeto de LDB na Câmara (1988-1990), conferir: Vieira (1990, p. 99-102).

• Fernando Collor de Mello – a educação como espetáculo

Quando Collor assume a Presidência da República, o impacto das medidas econômicas é de tal ordem que a preocupação em formular uma política educacional é relegada a segundo plano. Nos primeiros meses desta gestão registra-se uma mobilização das sociedades científicas e das entidades organizadas dos educadores contra a extinção de órgãos que estão na mira do processo de enxugamento do Estado, deflagrado pelo governo. Em função deste trabalho, tanto a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) acabam por escapar à tesoura que se instala nos gabinetes dos mandatários da nova administração, sendo mantidos como órgãos integrantes da burocracia estatal.

Gestos de efeito marcam este momento inicial: livros didáticos do governo anterior são descobertos a caminho de processo de incineração, fato que recebe ampla divulgação na mídia. Iniciativas de coibir o aumento de mensalidades de instituições particulares de ensino também repercutem na imprensa falada e escrita, colocando pais e proprietários em pé de guerra.

Enquanto segue o espetáculo, são concebidos projetos a serem desenvolvidos – iniciativas de grande impacto, naturalmente. As intenções em matéria de educação se materializam no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), divulgado em setembro de 1990. Quando o Programa é lançado, a imprensa e os educadores o acolhem com ceticismo. Em reportagem especial sobre os seis primeiros meses dessa gestão, o *Jornal do Brasil* apresenta a seguinte manchete: ‘Educação é um dos pontos fracos do governo’, observando que:

Ao escolher Carlos Chiarelli para o Ministério da Educação, num lance que claramente resvalava para a improvisação, o presidente revelou que não tinha nem o nome, nem as idéias, para atacar um problema igualmente crucial para o País. Apesar do trombeteado Programa de Alfabetização e Cidadania (...) a Educação é o calcanhar-de-aquiles desse governo (*Jornal do Brasil*, 16/9/90, p. 26)¹⁶.

¹⁶ Carlos Chiarelli, ministro da Educação de 15/03/1990 a 21/08/1991, senador pelo Rio Grande do Sul (PFL) seria substituído no cargo por José Goldenberg (22/08/1991 a 04/08/1992).

Depoimentos de especialistas confirmam a apreciação do periódico:

A tônica dos primeiros 180 dias do governo Collor foi a digladição entre os donos de escolas privadas e o MEC. Não se fez nada pela escola pública, que não recebe recursos, ao mesmo tempo em que a escola particular está cada vez mais desincentivada a continuar funcionando... (Miguel Arroyo – Universidade Federal de Minas Gerais).

O MEC criou a pedagogia da Sunab, cuidando do preço das escolas particulares, quando tem que cuidar das escolas públicas (...). É preciso definir prioridades, mostrar o caminho, preparar uma política de educação. Nada disso está sendo feito. Dar autonomia a estados e municípios é uma loucura. Num município onde 90% das pessoas forem analfabetas, nada vai ser feito (Sérgio Costa Ribeiro – Laboratório Nacional de Computação Científica).

Há uma jogada de marketing e não uma política definida e séria para solucionar os graves problemas da educação. Não vi propostas concretas do MEC para se melhorar a rede pública de 1.º e 2.º graus. Além disso, o governo está sucateando a universidade, com a exigência de redução do número de professores e funcionários (José Arapiraca – Universidade Federal da Bahia (Id. *ibid*)).

Como se vê, há um consenso em torno da crítica às ações do governo em matéria de política educacional. Assim, o PNAC vem preencher um vazio até aquele momento não ocupado em termos de definições. Este não se apresenta tão-somente como um programa de alfabetização. Seu conteúdo envolve praticamente todas as áreas de atuação do Ministério, exceto o ensino superior. Na verdade, este é o documento orientador da política educacional do governo que se inicia, estando inteiramente voltado para a perspectiva do cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo.

No final do ano, é lançado o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995 (Brasil, 1990), que retoma e detalha as idéias trabalhadas no PNAC. A essas alturas, porém, a perda de credibilidade do grupo alagoano já se instalara, passando o texto praticamente despercebido.

Em fevereiro de 1991, é lançado o documento *Brasil: um projeto de reconstrução nacional* (Brasil. Presidente. 1991), que deveria ser o principal instrumento de governo.

Com o tempo de Collor em vias de esgotamento, contudo, o Estado espetáculo começa a fazer água. A educação, como as demais áreas, torna-se refém do clima de suspeitas que se instala em torno da administração no poder. Os fatos políticos determinariam seu afastamento da Presidência da República. Antes mesmo de concluído o processo de *impeachment*, Itamar Franco assume o cargo. No campo da educação a troca não é apenas de titulares, caracterizando-se a nova administração por alguns elementos que a diferenciam da gestão anterior.

• **Itamar Franco – tentativa de retomada**

Sob a presidência de Itamar Franco, ocorre tentativa de retomada da definição da política educacional. Tal intenção se materializa, sobretudo, através de um significativo processo de mobilização nacional, que tem dois momentos chaves. O primeiro, inicia-se com os debates visando à elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (Brasil. MEC. 1993a), o qual desdobra-se em planos decenais de educação elaborados por Estados e Municípios. O segundo, expressa-se na realização da *Conferência Nacional de Educação para Todos* (Brasil. MEC. 1994), oportunidade em que é debatida uma ampla agenda de temas colocada a partir do processo anterior. Esses encaminhamentos revelam uma sintonia do País com a agenda de organismos internacionais.

A mobilização ensejada através dos eventos de 1993 e 1994 não se configura como um planejamento em sentido estrito. Trata-se, antes de mais nada, de um estilo de gestão, onde se busca ouvir a sociedade e apontar um horizonte futuro para a educação brasileira. Ao lado de tais ações, o governo se empenha também em elaborar instrumentos tradicionais do planejamento. Nesta perspectiva, primeiro é concebido o planejamento global, depois o setorial.

O documento geral de planejamento do governo Itamar, denominado *Diretrizes de Ação Governamental* (Brasil. Presidente. 1993) é divulgado em janeiro de 1993. O documento setorial para a educação, *Linhas Programáticas da Educação Brasileira – 1993/94*, é de agosto do mesmo ano (Brasil. MEC. 1993c).

Outros elementos para uma análise dos objetivos dessa administração podem ser buscados no texto *Educação no Brasil: situação e perspectivas* (Brasil. MEC. 1993b). Embora este documento não se constitua em um instrumento formal de planejamento setorial, expressa com clareza as diretrizes do momento: o Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e a Descentralização. O lema é ‘Educação para Cidadania’ e a meta: Boa Escola para Todos. Como ‘políticas básicas’, o Ministério propõe sete grandes linhas de ação: Universalizar com qualidade; A pedagogia da atenção integral; Desenvolvimento da educação tecnológica; Extensão da escolaridade no segundo grau; Qualidade para a graduação; Consolidação da pós-graduação; e, Prevenção contra os riscos da modernidade.

Ainda que com Itamar se identifique uma tentativa de retomada dos rumos da política educacional no âmbito federal, como veremos adiante, é no governo seguinte que este movimento vai se explicitar. Procedendo a um balanço desta gestão, há um saldo positivo no sentido do debate que se promove a pretexto dos eventos em torno do Plano Decenal e da Conferência Nacional. Acumula-se uma reflexão para o próximo governo. Quando este assume, porém, não revela disposição para incorporar as contribuições da administração antecedente.

• **Fernando Henrique Cardoso – explicitação de rumos**

Após uma certa nebulosidade inicial (Vieira, 1995), o governo Fernando Henrique Cardoso aos poucos torna claro seu projeto para a educação. As primeiras idéias a respeito do tema estão expressas já no documento de campanha *Mãos a obra* (Cardoso, 1994) onde, como já vimos, a educação figura como uma das cinco prioridades de governo. Em 1995 é elaborado o documento *Planejamento político-estratégico – 1995/1998* (Brasil. MEC. 1995), onde há um primeiro anúncio do que viria a ser a política educacional do período.

É somente em 1996, contudo, que se pode falar de uma efetiva “explicitação de rumos” da política educacional. Diferentemente das gestões anteriores, neste governo não há um documento geral ou setorial para anunciar as ações a serem

desenvolvidas, mas um amplo conjunto de medidas que vão sendo deflagradas, tanto no âmbito do Executivo como do Legislativo, referendando o projeto governamental. Tais iniciativas, responsáveis por alterações significativas na fisionomia do sistema educacional brasileiro, ocorrem numa seqüência.

Em primeiro lugar, o governo faz aprovar no Congresso a Emenda Constitucional n. 14/96, de 12 de setembro de 1996, modificando artigos do capítulo da educação da Constituição Federal e dando nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). As alterações visam: permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação de fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério (ADCT, Art. 60).

Poucos meses depois, são aprovados dois outros instrumentos de reforma: a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei n 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A LDB de 1996 é a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961. Trata-se de um texto de 92 artigos, que apresenta os princípios, fins, direitos e deveres (Art. 1º a 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as incumbências das diferentes esferas do Poder Público (Art. 8º a 20); níveis e modalidades de ensino — Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Art.

21 a 60); Profissionais da Educação (Art. 61 a 67); Recursos Financeiros (Art. 68 a 77); Disposições Gerais (Art. 78 a 86); e, Disposições Transitórias (Art. 87 a 92)¹⁷.

O FUNDEF é um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, instituído a partir de 1998. Tem por objetivo vincular 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento de seus professores. Congrega 15% de quatro impostos: o Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e Imposto sobre Produtos Industrializados – Exportação (IPI exp.) do Estado e de seus municípios, procedendo-se depois a um rateio dos recursos conforme o número de alunos por rede (Constituição Federal, ADCT - Art. 60, § 1º e 2º)¹⁸.

A legislação de 1996 tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. Com tais instrumentos em mãos, o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os Estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, é ampliado e fortalecido. São também implementados dois outros sistemas. Em 1996, é realizado pela primeira vez o Exame Nacional de Cursos (Provão), avaliação feita com os formandos dos cursos de graduação da educação superior. Em 2002 o Provão avaliou estudantes de 24 cursos. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), vem sendo aplicado desde 1998 junto a alunos do ensino médio, com o objetivo de medir seus conhecimentos e oferecer um estratégia de avaliação alternativa ao vestibular.

¹⁷ Para aprofundar a reflexão sobre o tema, ver: Saviani (1997); Cury (1997); Gomes (1998); Cury (2000), Vieira e Albuquerque (2002a), dentre outros.

¹⁸ Conferir: Monlevade, Ferreira (1997); Brasil. MEC (1999); e, Martins (1999).

Ao lado dessas medidas, é desencadeada uma ampla reforma curricular no ensino fundamental, através da proposição de *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Estes têm por finalidade

propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno.

Integram um conjunto de publicações para 1^a à 4^a séries e 5^a à 8^a séries, nas diferentes áreas de conteúdo (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; Geografia; História; Arte; Educação Física; e, Língua Estrangeira), assim como ‘temas transversais’ (Ética; Meio Ambiente; Saúde; Pluralidade Cultural; Orientação Sexual; e, Trabalho e Consumo).

Sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso alguns programas federais permanentes são fortalecidos, consolidados e ampliados, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Outras ações deflagradas a partir de 1995 são: o Programa Dinheiro Direto na Escola; o Programa TV Escola; o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO).

Conforme analisamos em estudo anterior:

A definição e encaminhamento desse conjunto de iniciativas inaugura nova orientação governamental para a agenda da política educacional brasileira, explicitando assim os compromissos assumidos junto à agenda internacional promovida pelo Banco Mundial ao longo da década de 1990 (Vieira, Albuquerque, 2002a, p. 32-33)¹⁹.

As reformas da década de 90 explicitam a busca por uma política de qualidade. Concebidas pelo governo federal, encontram uma contrapartida nos Estados, como veremos no tópico a seguir. Nem todos os seus objetivos, todavia, têm surtido os resultados esperados, indicando distância entre a ‘promessas’ e ‘feitos’:

¹⁹ Para a aprofundar o impacto das agendas internacionais sobre a educação brasileira, conferir: Vieira, Albuquerque (2002b)

...em final de 2000, ao anunciar os resultados do SAEB-99, o MEC expõe para o País uma realidade pouco animadora da situação educacional brasileira. Em grande número de estados brasileiros, o desempenho dos estudantes em testes de habilidades em Português e Matemática foi inferior ao biênio anterior (Vieira, Albuquerque, 2002a, p. 110).

O governo federal atribui tal situação a reformas estruturais desencadeadas no âmbito dos sistemas de ensino (Id. Ibid.). É verdade que o SAEB é apenas um instrumento de medida, não sendo possível generalizar para o País dados que são de uma amostra. O fato de a escola não absorver reformas que têm sido não apenas estimuladas, como fortemente induzidas pelo governo federal é, porém, um dado a ser aprofundado.

Indicadores sobre a expansão da oferta, por outro lado, sinalizam avanços significativos. “De 1991 a 1998 a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%” (Brasil. MEC, 2000, p. 5). Com isso o Brasil antecipa uma das metas expressas no Plano Decenal de Educação para Todos, a qual projetava uma cobertura de 94% até 2003 para a população em idade escolar. Este índice é bastante animador considerando, sobretudo, a indicação de que “além de ter mais jovens concluindo o ensino fundamental, é crescente o número daqueles que chegam ao final com menos idade, em condições, portanto, de continuar os estudos” (p. 6).

Tal crescimento é ainda mais visível no ensino médio, que registra uma evolução percentual de 41,2% da matrícula no intervalo de 1994 a 1998. Cabe dizer que todo este movimento ascendente da oferta educacional brasileira acontece conforme preconiza a atual LDB, que fortalece o processo de municipalização do ensino fundamental e “estadualização” do ensino médio.

É oportuno ainda mencionar um elemento de política educacional até aqui não referido: o Plano Nacional de Educação (PNE). Previsto pela Constituição de 1988 (Art. 214), este tem um primeiro ensaio no Plano Decenal de Educação (Brasil. MEC, 1993a), elaborado no governo Itamar, com intenção de definir os rumos da educação nacional no horizonte de 10 anos (1993-2003).

O governo Fernando Henrique Cardoso retoma a tarefa de elaboração do PNE na nova LDB (Art. 87, § 1º), atribuindo à União a tarefa de nele estabelecer diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Seu encaminhamento ao Congresso Nacional deveria ocorrer no prazo de um ano, a contar da promulgação da Lei nº 9.394/96. Objeto de polémicas entre entidades ligadas a educadores e o Ministério da Educação, duas diferentes versões de PNE chegam ao Congresso. Entre marchas, contramarchas, mescladas por acalorado debate, finalmente é aprovado pelo Congresso (2000) e sancionado pelo presidente da República (janeiro/2001)²⁰.

Muito haveria ainda por dizer sobre a educação no governo de Fernando Henrique Cardoso – tanto pela multiplicidade de ações nele desencadeada, como pela proximidade temporal que nos leva a estar em dia com seus ‘fatos’. A uma reflexão de natureza histórica, contudo, cabe ponderar sobre o peso do presente em relação ao passado, não sendo pertinente o hoje se sobrepor ao ontem. Assim, damos por encerrado este breve anúncio de ‘promessas’ e ‘feitos’ do período. Ao fazê-lo, estamos cientes de que novos ‘fatos’, por certo, trarão outras perspectivas de análise²¹.

7.4 Educação no Ceará – da transição ao projeto mudancista

Examinar a educação local no período proposto é tão ou mais desafiante quanto fazê-lo em relação ao contexto nacional. Se aqueles governos parecem próximos, o que dizer das administrações estaduais cearenses? Para não incorrer no risco de extrapolar a tarefa proposta, aqui também utilizaremos o procedimento metodológico já adotado em relação aos demais governos – o exame das mensagens e de alguns estudos disponíveis. Começamos, portanto, com o governo Gonzaga Mota que se inicia ainda sob o regime militar.

²⁰ Para maiores esclarecimentos sobre o PNE, conferir: Didonet (2000, p. 31-37).

²¹ Uma recente perspectiva de balanço da educação nesses governos pode ser conferida em: Caixeta (2002, p. 537-568).

• **Gonzaga Mota – a escola começa a ser ouvida**

Em sintonia com o contexto de transição política em nível nacional, o Ceará procura incluir diferentes atores do sistema no debate sobre educação. O contexto do PSEC III seria propício a este tipo de envolvimento que se explicita na promoção dos ‘Encontros Regionais de Educação’ em 14 Regiões Administrativas do Estado. Dele participam lideranças como prefeitos, dirigentes municipais de educação, diretores e secretários de escolas. Tal processo tem continuidade nos encontros ‘Ouvindo a Escola Pública’ e ‘Debate Nacional sobre Educação – Dia D’ (1985), quando se reúnem pais, alunos, representantes das comunidades, diretores e professores.

Cabe destacar que durante esta gestão ocorre uma “descentralização de recursos financeiros para as DERE’s com adoção de novos mecanismos” (Ceará. Mensagem. 1986, p. 58). Nesta perspectiva cabe sinalizar que a Secretaria de Educação procura apoiar o fortalecimento municipal, através do estabelecimento de convênio anual único com cada prefeitura, no sentido de prestar cooperação técnica e assistência financeira, tendo em vista a melhoria da gestão da educação municipal (Veras, 1990, p. 264). É também neste período que se iniciam os repasses de recursos diretamente para as escolas, possibilitando que estas atendam suas necessidades mais prementes. Conforme Veras, tal

...sistemática evitou o desvio de material para pessoas e instituições não credenciadas, garantindo que as reais necessidades da escola fossem atendidas com economia e racionalidade. Ademais, resultou numa estratégia de evitar fraudes nos processos de licitação que beneficiavam sempre as mesmas firmas e redundavam na aquisição de um tipo de material e no recebimento de outro de pior qualidade (Op. cit. p. 269).

A segunda fase do governo Gonzaga Mota é assinalada também por outras modalidades de participação – a convivência com movimentos paredistas. Greves por salários e eleição de diretores; exigências de ‘direitos’ como férias de 60 dias, modificação de regime de trabalho, redução de carga horária aos 20 anos de serviço integram a pauta de reivindicações do magistério. Em consequência de tais iniciativas, aulas são

paralisadas sem reposição adequada da carga de trabalho nas escolas, o que provoca evasão de alunos e prejuízo na imagem da escola pública (Veras, op. cit. p. 267-268).

A despeito do esforço de mobilização, Gonzaga Mota deixa para seu sucessor um saldo de descrédito na educação pública. Ao mesmo tempo, embora tenha se empenhado na contratação de pessoal por concurso na primeira fase de sua gestão, ao encerrá-la, práticas clientelistas retornam através da concessão indiscriminada de aumento de carga horária para os professores. Considerando a forma pouco responsável como administrações anteriores trataram o recrutamento de pessoal, o 'governo das mudanças' herda uma força de trabalho excessiva, pouco qualificada e onerosa para os combalidos cofres do Estado.

• **Tasso Jereissati I – o preço de ‘arrumar a casa’**

O princípio deste governo corresponde a uma fase de expectativas positivas de mudança. Procura-se dar continuidade ao envolvimento de diferentes segmentos no debate sobre os rumos da educação, iniciado com Gonzaga Mota. De tal maneira, a elaboração do Plano Setorial de Educação (1987-1990), incorpora contribuições de escolas, delegacias de ensino e entidades representativas da sociedade²².

Em estudo sobre este período, Bezerra (1996), assim resume os objetivos anunciados no Plano Setorial:

Universalização do Ensino Básico, com ênfase no Primeiro Grau (...).

Democratização da gestão entendida como racionalização de recursos.

Criação de garantias jurídicas para os educadores com um plano de cargos e salários (p. 99).

Ao lado da elaboração do Plano, há uma chamada ampla à população conclamando à matrícula na escola públi-

²² Para uma análise do primeiro governo Tasso, ver: Haguette (1990); Sousa (1994); Bezerra (1996). Ver também dois estudos que ultrapassam esta gestão: Albuquerque (1997) e Garcia (1997), ambos voltados para uma análise do período 1987-1996.

ca. A esta fase, porém, se contrapõe uma outra, onde as relações de diálogo são interrompidas.

Como realçamos em passagem anterior deste mesmo capítulo (7.2. Poder local – o Ceará em busca de mudanças; Tasso Jereissati I – a mudança como mensagem), a gestão que começa em 1987 caracteriza-se como uma ‘arrumação da casa’ na qual o grupo no poder procura criar condições indispensáveis para governar. Quando a nova administração assume, encontra os serviços educacionais bastante deteriorados:

Grosso modo a situação apresentava as seguintes características: desordenamento administrativo, com alto número de funcionários com baixa produtividade e uso irracional das verbas destinadas ao setor; descontrole das contas públicas com elevação insuportável da dívida estatal; clientelismo instalado no processo de contratação e alocação de pessoal, centralização e falta de transparência na gestão da educação (Vieira et. al. 1997, p. 88).

No setor educacional, o excesso de pessoal não apenas representa um desafio a enfrentar, mas um ‘calcanhar-de-aquiles’ que contribui, inclusive, para o afastamento do primeiro secretário da pasta²³. Ao mesmo tempo, resulta também na hostilidade de parcela expressiva do magistério estadual em relação ao ‘governo das mudanças’. O antagonismo decorre do fato de que, em meio aos cortes feitos nas folhas de pessoal do Estado, 13.000 contratos ou complementações atingem os professores (Bezerra, 1996).

Os cortes provocam embates sem precedentes entre as duas partes envolvidas – de um lado, o governo; de outro, os professores. O sistema público estadual tem suas atividades paralisadas por 43 dias. As ações na justiça contra o Estado são imediatas e proporcionais ao número de cortes. Daí por diante, as iniciativas de política educacional passam a contar com forte oposição da maioria dos educadores que, além dos prejuízos individuais no plano profissional, têm que enfrentar sérias dificuldades com a organização do trabalho escolar

²³ Três diferentes secretários de Educação ocupam a pasta durante o primeiro governo Tasso Jereissati : Paulo Elpídio de Menezes Neto (15/03/1987 a 11/03/1988); Nildes Alencar Lima (11/03/1988 a 31/08/1989); e, José Rosa Abreu Vale (31/08/1989 a 15/03/1991).

diante da redução do quadro docente. Soma-se a isso o não cumprimento do compromisso de manter o piso salarial dos professores e o respeito ao Estatuto do Magistério, ‘promessa’ registrada na ‘Carta de Tasso’ aos professores cearenses (ibidem, p.78).

Se na esfera das relações entre o Executivo e o magistério o clima é de beligerância, no âmbito do Legislativo a situação não é muito diferente. No primeiro ano de governo há uma perda de apoio de cerca de 90% dos deputados (Tendler, 1998, p. 24). Nesta frente, dando seqüência ao desenrolar dos fatos no plano nacional, em 1989, é aprovada uma nova Constituição do Estado do Ceará. Diferentemente do que ocorrera em relação à Constituição de 1988, a mobilização não chega a despertar o entusiasmo das entidades organizadas de educadores.

O capítulo da Educação (Art. 215 a 232), incluído entre as Responsabilidades Culturais, Sociais e Econômicas (Título VIII), é um misto de repetição da Constituição de 1988 e de criatividade dos legisladores. Veja-se, por exemplo, uma amostra do Art. 215, que deveria tratar dos princípios da educação:

§ 1º Serão ministrados, obrigatoriamente nos estabelecimentos de ensino público e privado, com o envolvimento da comunidade, noções de:

- a) direitos humanos;
- b) defesa civil;
- c) regras de trânsito;
- d) efeito das drogas, do álcool e do tabaco;
- e) direito do consumidor;
- f) sexologia;
- g) ecologia;
- h) higiene e profilaxia sanitária;
- i) cultura cearense, abrangendo os aspectos histórico, geográfico, econômico e sociológico do Estado e seus Municípios;
- j) sociologia;
- k) folclore.

§ 2º Serão também incluídas, como disciplinas obrigatórias dos currículos nas escolas públicas e privadas de 1º e 2º graus, matérias sobre cooperativismo e associativismo.

§ 3º As escolas de 1º e 2º graus deverão incluir nas disciplinas da área de Humanidades, História, Geografia, Educação Artística e OSPB, temas voltados para a conscientização da necessidade de se preservar o patrimônio cultural.

Se implementado um rol tão amplo de noções e disciplinas paralelas, restaria pouco tempo para as atividades escolares básicas do currículo. Mas, se sobram penduricalhos no texto de 1989, também há dispositivos que abrem caminhos. É o caso de dois deles, que anunciam possibilidades ensaiadas sob a vigência do segundo e terceiro governos de Tasso Jereissati: a gestão democrática e a municipalização.

O Art. 215, mencionado antes, aponta “a gestão democrática da instituição escolar na forma de lei, garantidos os princípios de participação de representantes da comunidade” (V) como um dos princípios da educação. Para complementar, o Art. 220 indica que “a organização democrática do ensino é garantida, através de eleições, para as funções de direção nas instituições de ensino, na forma que a lei estabelecer”.

A municipalização, tema presente no ideário da gestão educacional cearense desde muito antes, é destacada em longo dispositivo (Art. 232):

Lei estadual disporá sobre os critérios par a municipalização do ensino.

Parágrafo Único. O Estado garantirá a municipalização do ensino de 1º grau, através de:

I- Incentivo à criação de Conselhos Municipais de Educação, onde houver condições;

II- Transferência da capacidade decisória e de ação aos municípios, nas áreas de ensino de 1º grau;

III- Criação e fortalecimento de estruturas municipais de educação e preparação destas para assumirem os encargos educacionais de 1º grau;

IV- Transferência progressiva de encargos e serviços relativos ao ensino de 1º grau aos Municípios, na medida de suas reais possibilidades;

V- Criação de mecanismos visando ao fortalecimento das ações municipais e ampliação de repasse de recursos financeiros.

As disposições da Constituição Federal de 1988 e da Constituição Estadual de 1989 suscitam a segunda iniciativa de municipalização²⁴. Para Mendes, em estudo sobre “o processo de descentralização do ensino fundamental no Ceará”,

quando mais se falou em municipalização pouco se fez em relação a ela. Exceto a oficialização do Programa de Municipalização do Ensino Público no Estado do Ceará, através do Decreto nº 20.620/90, no quadriênio 87/91, nada mais foi instituído tendo em vista a mediação entre Estado e Municípios (p. 2002, p. 126).

Se alguma eficiência pode ser constatada na gestão da máquina burocrática, a contrapartida do aumento de centralização é evidente:

um procedimento administrativo hipercentralizado e autoritário, expresso numa postura permanentemente beligerante em relação aos membros da comunidade escolar, a paralisia no que concerne à democratização da gestão e uma desvalorização do magistério com tendências à destruição da identidade profissional dos educadores (Bezerra, 1996, p. 159).

Ao encerrar-se o primeiro governo Tasso, os resultados revelam-se aquém do que fora anunciado no Plano Setorial. Considerando os três grandes objetivos perseguidos, Bezerra observa que nenhum deles é atingido. No que se refere à universalização da educação básica, apesar do crescimento de vagas na rede estadual, há um recuo em relação aos indicadores do governo anterior. Quanto à valorização do magistério, observa-se uma “compressão salarial no âmbito do ajuste financeiro imposto a partir de 1987”, concomitante a uma “regressão muito grande na carreira cujos efeitos não se tornaram maiores por causa da luta dos professores do período”. Por acréscimo, há uma mudança no padrão das contratações feitas pelo Estado – a contratação a título precário, sem vínculos e direitos trabalhistas e a baixo custo, inaugurando uma “ofensiva desprofissionalizante”. Finalmente,

²⁴ Veras (1990), Haguette (1999) e Mendes (2002) registram que a primeira iniciativa de municipalização ocorre em 1975, quando se cria o Projeto de Assistência Técnica e Financeira aos Municípios (Pró-Município).

no terreno da democratização da gestão da Educação se impôs uma postura de negação ao diálogo (...). Nada foi feito no que se refere aos órgãos da democracia escolar. As listas sêxtuplas seguiram sendo instrumento de negociações com as lideranças governistas nas comunidades e/ou de afastamento das personas non gratas ao Governo das direções das Unidades Escolares (Idem, p. 158).

Como se vê, as ‘promessas’ do início de governo não se cumprem. Por outro lado, os ‘fatos’ políticos e administrativos contribuem para ‘feitos’ inesperados. Para um governo que assume sob o signo do diálogo e da participação, o retrocesso é flagrante. O primeiro governo Tasso Jereissati deixa, assim, para o seu sucessor uma expectativa adicional: que mudanças trará **Ciro Gomes**?

• **Ciro Gomes – um antagonismo conquistado**

Diferentemente dos governos Tasso Jereissati, a administração **Ciro Gomes** tem sido pouco focalizada por estudos específicos no campo educacional²⁵. Para uma análise desta gestão, portanto, conta-se com a bibliografia acadêmica disponível, assim como as mensagens e outros documentos oficiais do período.

Primeira polêmica - a revolução de uma geração

Em entrevistas antes de assumir o mandato, **Ciro Gomes** anuncia que a educação será sua principal prioridade. Uma das primeiras manifestações nesse sentido é a convocação de um grupo de técnicos para elaborar documento inicial de intenções, denominado *Educação – a revolução de uma geração*. Em sintonia com o estilo do governador, o texto é apresentado em praça pública, sob forte esquema de divulgação pela mídia, justamente em frente ao Colégio Estadual Justiniano de Serpa – um marco da escola pública no Ceará (Albuquerque, 1997, p. 121-125). Ao mesmo tempo, **Ciro Gomes** participa de debates na televisão, atraindo curiosidade, simpatia e antagonismo sobre a proposta.

Com base em um conjunto de pressupostos (optar pelo ensino público; crescer com qualidade; partir da escola, do

²⁵ Ver os estudos de Albuquerque (1997) e Garcia (1997), já mencionados, assim como o de Silva (1997).

município e da região; devolver a dignidade ao trabalho do professor; e, somar esforços na ação educativa), o documento aponta três grandes linhas de ação: “escola pública de boa qualidade; valorização dos profissionais da educação; e, racionalização e democratização da gestão do sistema de ensino”. Para cada uma deles são concebidas ações prioritárias, como se vê nos Quadros XXXIII e XXXIV.

Quadro XXXIII
Revolução de uma Geração – linhas prioritárias de ação
Escola pública de boa qualidade

Ações Prioritárias

- Prioridade ao processo de alfabetização com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental (...);
- Aumento gradativo da jornada escolar (...);
- Expansão da rede de 2º Grau (...);
- Ampliação da oferta do ensino da 5ª à 8ª série nas escolas do interior do Estado, através do sistema de telensino;
- Ampliação dos cursos de alfabetização de adultos e fortalecimento dos curso supletivos já existentes, de conformidade com o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania;
- Manutenção e fortalecimento do atendimento educacional aos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem;
- Transformação imediata de 22 escolas com potencial de qualidade já reconhecido pela comunidade em Centros de Referência (...);
- Adoção de medidas visando à melhoria da estrutura funcional das escolas (...);
- Implantação de bibliotecas nas escolas de referência e renovação de 50 bibliotecas existentes (...);
- Garantia de distribuição, no início do ano letivo, dos livros didáticos produzidos pelo Estado, para as séries iniciais de escolarização;
- Revisão da proposta curricular do ensino de 1ª e 2ª graus, com produção de material pedagógico.

Quadro XXXIV
Revolução de uma Geração – linhas prioritárias de ação
Valorização dos profissionais da educação

Ações Prioritárias

- Criação de um sistema permanente e regionalizado de capacitação, articulado com as universidades, escolas de referência e outras agências formadoras (...);
- Realização de um censo do magistério, abrangendo dados profissionais e de capacitação para viabilizar o sistema de reciclagem e treinamento;
- Apoio aos municípios na formulação e execução dos programas de capacitação dos professores leigos;
- Recuperação progressiva do poder salarial do magistério, mediante a criação do novo plano de cargos e carreira, consignando aumentos diferenciados (...);
- Definição de concurso público como única forma de atender a carências localizadas de professores, técnicos e pessoal de apoio (...);
- Reformulação do estatuto do magistério e implantação do plano de cargos e carreira.

Quadro XXXV

Revolução de uma Geração – linhas prioritárias de ação
Racionalização e democratização da gestão do sistema de ensino

Ações Prioritárias

- Ações estratégicas visando à descentralização em bases modernas e democráticas:
- Transformação do processo de gerência da rede escolar, garantindo autonomia administrativa e o máximo de autonomia financeira a cada escola (...);
- Fortalecimento e reestruturação das Delegacias Regionais de Ensino (DERE's)(...);
- Adoção de formas avançadas de escolha de diretores que assegurem a competência profissional dos candidatos e a participação dos professores, alunos e funcionários (...);
- Criação de Conselhos ou Colegiados, assegurando a participação da comunidade nas decisões;
- Incentivo às escolas para elaboração e operacionalização de seus planos pedagógicos;
- Ações de racionalização:
- Implementação de sistemas de informações gerenciais de forma integrada com os municípios através do uso racional da informática;
- Realização do planejamento integrado da rede física escolar pública;
- Definição de uma nova política de cooperação Estado/Município;
- Revisão da política de convênios com a rede particular de ensino;
- Negociação, com o Governo Federal, das questões de gerenciamento dos recursos destinados à aquisição de livro didático;
- Gestão, junto ao Governo Federal no sentido de regionalizar a produção e distribuição da merenda escolar, assegurando quantidades adequadas, pontualidade na entrega e incentivando a economia local;
- Integração da Secretaria de Educação nas diferentes políticas do Estado, visando ao desenvolvimento de projetos afins;
- Articulação entre a Secretaria de Educação e as instituições públicas de ensino superior, para capacitar profissionais e promover o intercâmbio na área de ensino, pesquisa e extensão.

Sem entrar no mérito das intenções expressas no documento do governo Ciro Gomes, posteriormente incorporadas ao Plano de Educação do período 1991-1994, é oportuno fazer um registro. Uma quantidade razoável das ‘promessas’ anunciadas nesse momento não se materializa durante a gestão em curso. Veremos adiante, contudo, que estas são retomadas e efetivadas no período 1995-2000. É o caso das ações agregadas sob o tema racionalização e democratização da gestão do sistema de ensino.

O antagonismo conquistado pelo governo se desencadeia através de uma das iniciativas previstas no documento *Revolução de uma geração*: a realização do Censo do Magistério. Através desse instrumento o Estado propunha-se a realizar um diagnóstico do perfil dos professores da rede estadual, tanto no que diz respeito a dados socioeconômicos, quanto de suas áreas de domínio de conteúdos específicos de docência visando desenvolver um programa de capacitação. A idéia desperta suspeitas entre o magistério que se vê na

contingência de ser avaliado, sem noção do uso das informações coletadas pela Secretaria de Educação.

Com apoio do Sindicato Unificado de Trabalhadores em Educação (SINDIUTE), promove-se um boicote branco ao Censo. Os professores comparecem aos locais de sua aplicação, mas um contingente expressivo preenche os quesitos aleatoriamente, sem responder de forma adequada às questões. O receio de uma avaliação de desempenho inconstante, portanto, inviabiliza o Censo como instrumento de diagnóstico das necessidades de qualificação docente.

Nesse momento, o magistério cearense ainda se encontra sob o impacto das medidas saneadoras da gestão anterior (Tasso Jereissati I). O governo Ciro Gomes, todavia, não atenta para a necessidade de conquistar a adesão do professorado para a ‘revolução’ anunciada. Decisões centralizadas e desvinculadas das expectativas dos principais envolvidos emperram iniciativas de mudança, equívoco das reformas educacionais desencadeadas aqui e em outros lugares, conforme alertamos noutra parte desse estudo (Capítulo 3, Lourenço Filho no Ceará – um sopro de reforma).

Embora sem o apoio da categoria, o Censo é realizado. Coelho (1997) faz a seguinte apreciação dessa iniciativa:

Constata-se que o “Provão” foi uma ação inútil, pois não conseguiu avaliar os professores e tampouco contribuir para a melhoria do ensino e para a valorização do magistério. Na realidade, o lucro desta ação ficou exclusivamente com a firma contratada para realizá-la. Até mesmo os dividendos políticos para o governo foram negativos; neste sentido, não recebeu apoio da sociedade e ocasionou revolta e descontentamento na categoria de professores. O sindicato, especificamente o SINDIUTE, foi o grande vencedor neste embate, conseguindo boicotar esta ação, desnecessária e autoritária (p. 70).

A análise da autora permite compreender melhor o título deste tópico: Ciro Gomes – um antagonismo conquistado. O objetivo do Censo, ainda de acordo com Coelho, era agrupar os docentes “por grau de conhecimento, de modo a oferecer cursos diversificados, o que não ocorreu” (Ibidem). Não tendo sido utilizado como previsto, a Secretaria, contudo, leva adiante um amplo programa de capacitação permanente de professores da rede estadual, utilizando recursos da

contrapartida do Estado no Projeto de Educação Básica para o Nordeste (Ceará. SEDUC. 1997b).

Apesar do anúncio do documento *Revolução de uma geração* e do fato de o governador Ciro buscar articulação entre o Estado e os municípios, no campo educacional esta aproximação é tímida. Conforme observa Haguette,

Em 1993, foi assinado um Acordo de Intenções de Colaboração entre Estado e 182 Municípios que levou a uma certa parceria para construção, ampliação e recuperação de escolas, visando à expansão e à melhoria do parque escolar municipal, bem como a um convênio de docentes, tendo em vista suprir a carência – sem concurso público, com salários inferiores aos dos concursados e com desrespeito à legislação trabalhista – de professores na rede estadual. Mais uma vez as intenções superaram em muito as ações, fenômeno recorrente na educação brasileira (1999, p. 26).

Segunda polêmica – a universalização do telensino

Outro aspecto a mencionar durante a administração de Ciro Gomes é a *expansão acelerada e obrigatória* do ensino de 5^a à 8^a séries pelo sistema de TV²⁶, ao qual se convencionou chamar de ‘universalização do telensino’, em 1993. Implantado, como vimos na década de 70 (Capítulo 6. Telensino – uma resposta à demanda de democratização), de início representa alternativa de democratização da oferta escolar, principalmente nos locais onde há carência de pessoal qualificado. Aos poucos, todavia, vai se configurando como a resposta do governo estadual às demandas por expansão da 5^a à 8^a séries do ensino fundamental.

O crescimento do sistema é de tal ordem que em 1990 atende a 44.542 alunos em 81 municípios. Em 1993, possui um total de 102.173 alunos, chegando a atingir 174.289 alunos em 161 municípios, no ano seguinte. Conforme estudos sobre o tema, tal medida resulta de uma decisão pessoal da secretária de Educação à época (Maria Luiza Chaves, que fora responsável por esta pasta quando da passagem de Ciro pela

²⁶ A reflexão aqui apresentada baseia-se no estudo, já referido, de Farias (2000) sobre o tema, assim como em artigos do livro: *Telensino: percursos e polêmicas* (Farias, Nunes, Cavalcante (orgs.) (2001).

Prefeitura de Fortaleza, um ano antes de assumir o governo do Estado) (Farias, 2000, p. 57; Lima, 2001, p. 46). O argumento subjacente à atitude é a “necessidade de racionalização dos professores e ampliação da oferta de vagas nas séries terminais do ensino fundamental” (Lima, op. cit. p. 46).

Embora houvesse dificuldades, até então o telensino era acolhido como uma alternativa a situações de carência de recursos humanos ou físicos no Estado. A universalização é a pedra de toque para desencadear a rejeição ao sistema e instaurar a polêmica. As críticas à esta política articulam-se com problemas de diversas ordens: primeiro, a “forma autoritária da universalização”; segundo, o despreparo docente para exercer a polivalência; terceiro, a rejeição dos próprios professores a essa nova função (Lima, p. 48). Além desses aspectos, outros podem ser mencionados:

A desestruturação da equipe pedagógica, responsável pelo acompanhamento do trabalho dos orientadores de aprendizagem, e o despreparo didático, técnico e metodológico dos novos professores que passaram a integrar o volumoso quadro dos docentes do sistema (Farias, 2001, p. 39).

Finalmente, vale ressaltar que a própria clientela da escola (alunos e pais) tende a adotar posições críticas ao sistema, como detectado em estudos sobre avaliação de usuários realizados no Ceará. Aqui são sinalizados desde aspectos gerenciais, como a própria emissão de sinal pela TV, falta de livros e equipamentos, como aspectos pedagógicos e até mesmo culturais (Vieira et. al. 1999, p. 40-41; Matos, Maia, Vieira, 2000, p. 38-40).

A despeito das críticas e polêmicas, o telensino tem se mantido como política governamental. Algumas reformas têm sido feitas ao longo dos anos: rodízio de professores, melhoria dos materiais e disponibilidade para maior número de alunos. Rejeitado por muitos e acatado por alguns, continua sendo a forma predominante de ensino nas escolas da rede estadual.

Plano Decenal – resposta local à convocação nacional

O debate em torno do Plano Decenal de Educação, mencionado quando tratamos da educação no governo

Itamar Franco (Política educacional no Brasil – da indefinição à explicitação; Itamar – tentativa de retomada) tem desdobramentos em nível local. O *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993/2003) do Ceará (Ceará. SEDUC. 1994) é produzido através de processo que adota metodologia semelhante àquela utilizada para a elaboração da versão nacional, envolvendo participação de vários segmentos.

O trabalho é coordenado por uma Comissão Inter-institucional composta por técnicos da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC); da Delegacia Regional do MEC (DEMEC); da Associação dos Municípios do Estado do Ceará (AMECE); e, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O Plano é formulado a partir de um debate que se trava em Seminários e Encontros realizados na Capital e nas DEREs, com a participação de “instituições governamentais e não-governamentais e dos demais setores da sociedade civil” (Ibidem, p. 9), havendo consenso em torno da necessidade de desenvolver estratégias de cooperação e parceria para atingir as metas estabelecidas no Plano.

O documento é importante como registro de um momento da trajetória educacional cearense, apresentando desde um diagnóstico sobre a situação da educação no Estado a perspectivas e potencialidades para a educação, detendo-se sobre objetivos, metas e estratégias e definindo ainda, ações prioritárias para o período 1993/2003. Vale ressaltar que o diagnóstico não difere do que tem sido reiterado em outros documentos da história da educação local, senão vejamos a passagem resumo, apresentada na introdução do texto:

Os principais problemas educacionais do Estado decorrem, entre outros fatores, da baixa remuneração dos docentes, da falta de preparação docente para lidar com alunos portadores de dificuldades específicas de aprendizagem, da carência de recursos humanos e materiais, de gerência escolar inadequada, da inexistência de vagas na escola pública estadual e municipal para atender a uma clientela localizada, da ineficiência do sistema de acompanhamento e controle do ensino (Ceará. SEDUC, 1994, p. 10).

Talvez pudesse haver alguma ligeira alteração de termos, mas em qualquer momento histórico anterior teria cabido um diagnóstico de tal ordem. O mesmo pode ser dito das ações prioritárias a desenvolver destacadas no Plano:

valorização dos profissionais do magistério (...); distribuição de material didático nas escolas (...); implantação de um sistema de acompanhamento e controle do ensino ofertado(...); planejamento da rede física escolar (...); manutenção e expansão da rede pública de modo que o município absorva gradativamente toda a população em idade escolar; e modernização administrativa das DERES, OMEs e Ues (Idem, p. 11).

Com tais considerações em mente, é oportuno examinar o quadro existente para além das fronteiras da educação básica. Vejamos o que ocorre no âmbito da educação superior, que tem suas fronteiras alargadas no período.

Universidades estaduais – nova etapa de expansão

Durante o governo Ciro Gomes, as ações de educação superior são coordenadas pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (SECITECE), concebida e instalada em 1993²⁷. Neste período, a Universidade Regional do Cariri (URCA), criada pelo governo do Estado em 1986 e instalada oficialmente em março de 1987, tem sua personalidade jurídica transformada em fundação (1993) (Site: <http://www.ceara.gov.br>).

Em 1994, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), cuja origem remonta à Lei Municipal nº 214, de 24 de outubro de 1968, tendo incorporado a Faculdade de Filosofia D. José, da Diocese de Sobral, é reconhecida pelo Ministério da Educação e da Cultura.

Com a criação dessas duas instituições, o Ceará passa a ter três universidades estaduais. Em estudo sobre os proble-

²⁷ A criação da SECITECE decorre da Constituição do Estado do Ceará (1989) que atribui ao Estado a responsabilidade pelo desenvolvimento dessa área, com o objetivo de promover o bem-estar da população e o progresso das ciências, estabelecendo a política estadual de C&T em consonância com as políticas nacionais e regionais. É instituída pela Lei nº 12.077, de 1º de março de 1993 (D.O. 22/04/1993).

mas e desafios da universidade pública cearense, Paulo Linhares observa que o surgimento das universidades estaduais deve ser tributado à “impotência política” de nossos governantes para “ampliar o sistema federal” no Estado, do que da vontade deliberada de desenvolver um sistema de educação superior capaz de formar quadros desse nível. Ao contrário, para o autor, há uma relação de mútua desconfiança entre a universidade pública cearense e o poder político:

Assim, o sistema estadual público nasce como um sistema paralelo que cresce sempre de forma subterrânea. Nossa elite econômica nunca se orgulhou dele ou fez da nossa Universidade lugar de formação dos seus quadros (Linhares, 2001, p. 29).

De tal maneira, as universidades estaduais acabam por configurar-se como uma espécie de “bicho de três cabeças”. É verdade que, comparando-se com os custos das universidades federais, o sistema das instituições estaduais não é oneroso. Todavia, seu crescimento tem se realizado não apenas de maneira “lenta e informal, como apresentado uma qualidade não uniforme e frágil” (Idem, p. 29 a 47).

Para Linhares, a Universidade pública, aí incluindo as instituições estaduais, tem papel fundamental a desempenhar no que denomina de “terceiro ciclo de modernização” do Estado, o que permitirá ao Ceará

avançar em direção de uma economia baseada na busca de inovação tecnológica e de criatividade democrática capaz de superar definitivamente os modelos neopatrimonialistas persistentes (Idem, p. 84).

Uma apreciação das iniciativas desenvolvidas durante a gestão Ciro Gomes, mostra que este é um período marcado por contradições. À promessa de atribuir caráter prioritário à educação correspondem, de fato, algumas iniciativas de relevo, a exemplo dos aumentos diferenciados para o professorado. A divulgação de tais intenções, todavia, não revela poder de convencimento sobre o magistério que, de uma maneira geral, mostra-se resistente aos acenos de mudança. A universalização do telensino, por sua vez, aumenta a desconfiança em relação ao governo.

Nesse contexto, o Plano Decenal apesar de envolver amplos segmentos da comunidade escolar em torno do debate

sobre educação, apresenta-se tão-somente como mais um documento, entre tantos que esta já recebeu. Para além de tal ‘promessa’, é oportuno registrar o significativo ‘feito’ em termos de expansão da oferta, quando se atinge 93% de matrículas no ensino fundamental. O aumento do número de universidades no Estado, por sua vez, ocorre numa esfera de abrangência que ultrapassa a jurisdição das políticas que afetam de forma direta à educação básica. Sob tais circunstâncias, cabe analisar que mudanças virão com o(s) próximo(s) governo(s) Tasso Jereissati.

• **Tasso Jereissati II e III – a resposta às promessas de mudança**

Ao reassumir o destino do Estado, em 1995, Tasso Jereissati tem diante de si o desafio de responder a uma ‘promessa’ de mudança não cumprida no campo educacional. A animosidade acumulada nas gestões anteriores é um ‘fato’ concreto a observar. Algo de novo precisa surgir na cena educativa. As ações desencadeadas mostram que isto acontece. O segundo e terceiro governos são cenários de mudanças visíveis no campo educacional. Considerando, todavia, a proximidade no tempo e a oportunidade de não dispensar ao último período contemplado pelo estudo relevância superior aos demais, aqui tentaremos de forma breve esboçar aspectos da política educacional desenvolvida entre 1995 e 2000.

Distintas fontes de pesquisa facilitam o esforço de proceder a este inventário. Para uma análise das ‘promessas’ é possível recorrer aos programas de governo (1995 e 1998). Mensagens à Assembléia Legislativa, relatórios e dados do Censo Escolar representam subsídios a uma compreensão dos ‘feitos’ do período. Algumas produções da própria Secretaria, ou elaboradas por sua solicitação, oferecem elementos adicionais para uma apreciação do ocorrido. Dentre estas, destacam-se: artigos do secretário Antenor Napolini (2001a, 2001b) e estudos diversos (Haguette, 1999; Vieira et. al., 1999; Farias, Ibanez, Vieira, 1999; Maia, Matos, Vieira, 2000; CENPEC, 2001). Há ainda ensaios de natureza acadêmica, como o artigo de Albuquerque, Matos e Vieira (2002) sobre organização e participação no segundo e terceiro gover-

nos; a monografia de Pinheiro (2002) sobre conselhos escolares; as dissertações de Albuquerque (1997) e Garcia (1997), que contemplam os dois primeiros anos da gestão; e, a tese de Tavares (2002) sobre a política educacional cearense no intervalo 1986-1999. Com base nos argumentos apresentados nesse conjunto de registros, procuramos compreender o cenário educacional desenhado no momento histórico em foco.

Como introdução ao tema, não poderíamos deixar de mencionar um elemento importante deste período – a continuidade da gestão, explícita no inédito ‘fato’ de um mesmo secretário²⁸ ocupar a pasta da Educação por todo o tempo de Tasso Jereissati (I e II) à frente do governo do Estado, entre 1995 e 2001.

Uma proposta, diversas prioridades

A proposta de educação apresentada no *Plano de Desenvolvimento Sustentável* está incluída no segmento dos Programas Estruturantes na Área de Capacitação da População (Ceará. Governador. 1995, p. 56-60). Trata-se de um texto de declaração de intenções e de princípios. O projeto centra-se em três vertentes em torno das quais se anuncia a construção de um novo paradigma de educação no Estado: ‘Todos pela Educação’, ‘Educação de Qualidade’ e ‘Educação para Todos’. Juntos, esses três eixos compõem o slogan do segundo governo de Tasso Jereissati para a área: ‘Todos pela Educação de Qualidade para Todos’.

Em linhas gerais, o Plano reconhece a escola como ponto de partida de toda ação pedagógica, propõe sua autonomia e, ao mesmo tempo, identifica na parceria com os municípios o caminho para viabilizar o regime de colaboração entre União, Estado e Municípios.

A vertente ‘Todos pela Educação’ orienta-se pela compreensão de que garantir a educação de qualidade para

²⁸ Antenor Napolini, até então representante do UNICEF no Ceará, é o Secretário da Educação Básica do Estado do Ceará entre 01/01/1995 e 04/04/2002, quando desincompatibiliza-se do cargo para concorrer a mandato legislativo de deputado federal pelo PSDB. Na mesma data, o governador afasta-se para candidatar-se ao Senado pelo mesmo partido.

todos exige vontade, determinação política e compromisso dos governantes e de toda a sociedade civil num esforço convergente, fortalecendo parcerias e promovendo alianças. Assim, a educação pública resulta de um esforço solidário de todas as instâncias do Poder Público e de outras forças e atores que a ele se associam. Esta perspectiva traduz a visão de que a educação bem sucedida advém de uma ação compartilhada por todos.

‘Educação de Qualidade’ volta-se para o desafio de garantir a permanência bem sucedida na escola. Três dimensões são fundamentais nesse processo: a participativa, que envolve a gestão democrática; a pedagógica, voltada para os aspectos curriculares, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem e a valorização docente; e, a administrativo-financeira, relacionada à autonomia escolar.

A vertente ‘Educação para Todos’ orienta-se para o atendimento das necessidades de alfabetização e escolarização da população de 7 a 14 anos, além do apoio a outros graus e modalidades de ensino. Busca, prioritariamente, reverter os indicadores de analfabetismo de crianças e adolescentes e promover o acesso daqueles que estão fora da escola.

A proposta ‘Todos pela Educação de Qualidade para Todos’ renova-se no documento de campanha da candidatura de Tasso Jereissati ao terceiro mandato. No Programa de Governo (Tasso, 1998) as intenções relativas à educação fazem parte da Estratégia ‘Capacitar a População’ (Estratégia 3 – p. 31-32 e 34-35) e estão articuladas a iniciativas de saúde, cultura e assistência social (particularmente no caso da educação infantil), assim como Ciência e Tecnologia, no que se refere à educação profissional.

O Programa de Governo registra ‘conquistas’ e ‘desafios’. As manchetes do texto indicam as conquistas consideradas mais significativas:

Ceará está vencendo o analfabetismo, mas o desafio é grande; Um avanço impressionante na matrícula do ensino fundamental; A escola privada perdendo alunos; e, Democratização, descentralização e transparência.

Diferentemente do texto do *Plano de Desenvolvimento Sustentável*, que se concentra sobre princípios, no ‘Programa de Governo’ são anunciadas metas correspondentes à oferta escolar para as diferentes faixas etárias. As principais medidas relativas à educação básica podem ser visualizadas no Quadro XXXVI.

Quadro XXXVI
Tasso – Programa de Governo (1998)
Estratégia 3: Capacitar a População Cearense – Educação Básica

Programa	Metas
Olhando para o futuro (0-6 anos)	– Titulação dos professores leigos de educação infantil
Ensino fundamental	– Titular 100% dos professores leigos – Ampliar sistema de colaboração com municípios – Oferta de livros – Montar um Sistema Único de Escola Pública – Corrigir distorção idade/série – Transferir toda matrícula de 1ª a 4ª série aos municípios
Ensino médio (dos 15 aos 17 anos)	– Reinventar o ensino médio (...) – Expandir este tipo de matrícula para todos os municípios – Garantir matrícula para todos os egressos do ensino fundamental (8ª série) – Construir Liceus nas 44 cidades pólos (...)
Programa de jovens e adultos	– Reduzir a menos de 5% o índice de analfabetismo da população com idade entre 15 e 30 anos (...) – Expandir o Supletivo de 1º e 2º graus com apoio de empresas e universidades
Gestão	– Tornar os CREDEs e as Escolas unidades gestoras Participação – Implantar Conselhos Escolares em todas as escolas públicas – Eleger diretores para a rede pública de ensino (estadual e municipal) – Implantar Conselhos Municipais de Educação
Medidas fora dos programas usuais	– Distribuição gratuita de material escolar e de uniforme a cada aluno – Retomada de prêmios, rituais e solenidades escolares – Melhor remuneração dos profissionais envolvidos em educação

Fonte: Tasso – Programa de Governo (1998), p. 34-35.

Uma análise das ‘promessas’ expressas nos dois documentos e dos ‘feitos’ do período 1995-2000 permite identificar ênfases semelhantes nos dois governos, com uma diferença no que se refere a uma das vertentes. O Quadro XXXVII resume as prioridades assumidas.

²⁹ Para informações completas sobre o conjunto das iniciativas desenvolvidas, conferir, além dos documentos citados: Ceará. Mensagens. 1996 a 2001; Ceará. SEDUC. Banco Mundial (S.d).

Quadro XXXVII
 Todos pela Educação para Todos
 Governos Tasso II e III

Vertente	Foco	
	Tasso II	Tasso III
1. Todos pela Educação	Mobilização	Mobilização
2. Educação para Todos	Crianças e adolescentes	Adolescentes e Adultos
3. Educação de Qualidade	Descentralização da gestão regional, municipal e escolar	Descentralização da gestão regional, municipal e escolar
	Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico
	Ciclos de Formação	Ciclos de Formação
	Valorização do Magistério – Concurso Único de Professores	Valorização do Magistério – Formação de Professores

O Quadro XXXVII mostra, de forma esquemática, algo que pode ser detectado pela leitura dos documentos do período²⁹. Nos dois governos busca-se uma mobilização de diferentes atores sociais no encaminhamento do projeto educativo. A primeira vertente ‘Todos pela Educação’ encontra um fio condutor importante na conclamação dos próprios ‘elos’ da “grande corrente em prol da educação para todos” (Ceará. Governador, 1995, p. 56) – a escola, os municípios e o Estado – a um maior engajamento.

Desde os primeiros dias do segundo governo Tasso, as eleições de diretores de escolas estaduais³⁰ e a municipalização³¹ estão na pauta das prioridades, representando um ‘fermento’ para fazer crescer a mobilização. Não se pode esquecer que tais iniciativas apresentam-se como fatores de melhoria da qualidade, razão pela qual também encontram um nicho na vertente ‘Educação de Qualidade’. Outro aspecto a referir é o papel dos Conselhos Escolares no sentido de ativar a articulação escola-comunidade, aqui incluindo a equipe escolar, pais, alunos e lideranças³².

³⁰ Para uma análise deste processo (1995, 1998 e 2001), conferir: Vieira et al. (2000) e Albuquerque, Matos, Vieira (2002).

³¹ Além de Mendes (2002), já referida, ver também: Haguette (1999) e Albuquerque (2002).

³² Uma apreciação crítica deste processo poderá ser conferida em: Pinheiro (2002).

Sofia Lerche Vieira



*Eleições de diretores
no Colégio Estadual
Justiniano de Serpa,
em 1995.*

Ao lado desse chamamento, algumas parcerias expressivas são perseguidas e realizadas. No Pacto de Cooperação, cria-se o Fórum da Educação, ambiente de debate das grandes questões educacionais do Estado, com participação de empresários, educadores e outros interessados. O Judiciário torna-se um aliado importante na aplicação da lei, seja na fiscalização do acesso e permanência das crianças na escola, seja no acompanhamento da aplicação dos recursos destinados à educação. O jovem empresariado (Associação dos Jovens Empresários do Ceará – AJE), torna-se parceiro da SEDUC ao instituir o Prêmio Desempenho Escolar 1998. As universidades públicas, por sua vez, associam-se ao governo do Estado em ambiciosa iniciativa de formação de professores da rede pública que se concretiza, a partir de 2000, no Programa Magister, da qual trataremos adiante.

No que se refere à segunda vertente (‘Educação para Todos’), pode-se dizer que o foco apresenta algumas diferenças. O segundo governo Tasso Jereissati enfatiza a educação para todas as crianças e adolescentes na faixa de escolaridade obrigatória. Este movimento pode ser detectado no conjunto de medidas adotadas visando o ingresso e regresso de crianças e adolescentes à escola, de que são exemplos os Censos Educacionais Comunitários, realizados em todos os municípios cearenses (1995 e 1996), com apoio do UNICEF e da Secretaria de Saúde, também parceiros importantes na “grande

corrente em prol da educação”. Tal procedimento vem somar-se à mobilização, contribuindo de forma decisiva para que a taxa de escolarização na faixa etária de 7 a 14 anos salte de 78,3%, em 1995, para 97%, em 1998 – ‘feito’ inédito na história da educação do Ceará (Ceará. SEDUC. s.d. p. 5). Sem negar o significado dos indicadores destacados, é oportuno mencionar a importância do desafio de melhorar sua qualidade.

Conquistado o acesso de 98% da população de 7 a 14 anos ao ensino fundamental, o terceiro governo Tasso Jereissati busca expandir a educação de jovens e adultos e o ensino médio. Entre 1996 e 2000, a matrícula da educação de jovens e adultos cresce 232,7%. O Ceará implanta um

programa de regularização de fluxo escolar de educação básica no Brasil com a metodologia do Telecurso 2000 (Projeto Tempo de Avançar) atingindo 100.604 no ensino fundamental e 39.983 no ensino médio no ano 2000” (Naspolini, 2001, p. 172).

As matrículas do ensino médio passam de 174.704, em 1996, para 264.431, em 2000 (Brasil. 2000a). Para além da faixa de escolaridade obrigatória, da população de 15 a 17 anos, 92% dos jovens têm acesso à escola, dos quais 27% no ensino médio.

Com efeito, os números revelam incremento considerável na matrícula da educação de jovens e adultos, fortemente motivada pela implantação do Tempo de Avançar ou, como é mais conhecido no ambiente escolar, TAF e TAM (Tempo de Avançar Fundamental e Tempo de Avançar Médio). Talvez ainda seja cedo para o “tempo de avaliar”, mas é oportuno registrar a existência de críticas a essa iniciativa entre professores e demais observadores interessados na tarefa educativa. Argumentos como o aligeiramento da formação do aluno e a precariedade das condições sob as quais tais medidas são desenvolvidas em boa parte das escolas, por certo, merecem atenção.

Em matéria de outros indicadores relativos à expansão da oferta, cabe destacar ainda a informação de que:

De acordo com o Censo Escolar divulgado pelo MEC relativo ao ano 2000, o Ceará registra o melhor desempenho do Nordeste nos indicadores de aprovação, repetência e evasão, estando entre os

nove estados brasileiros com o melhor desempenho (Ceará. SEDUC. Banco Mundial. s.d.).

Na terceira vertente – Educação de Qualidade – destacam-se ações de gestão educacional e de natureza técnico-pedagógica. No âmbito da primeira, além das eleições de diretores e da municipalização, já referidas, cabe assinalar a criação dos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento de Educação (CREDEs), em substituição às antigas DEREs. Outra medida importante reporta-se à implantação e consolidação de três sistemas de gestão escolar: o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE, criado em 1992 e aperfeiçoado a partir de 1995); o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP, 1996); e, o Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE, 1997). Tanto o SPAECE quanto o SAP aliam o componente gerencial ao técnico-pedagógico, uma vez que incidem diretamente sobre o trabalho desenvolvido pela escola (Farias, Ibanez, Vieira, 1999).

Ao lado do SPAECE e do SAP, outras ações de natureza técnico-pedagógica merecem referência. A preocupação com a qualidade da formação do magistério se expressa na realização do ‘Concurso Único para Professores da Rede Pública’ (1997), numa parceria entre o Estado e 152 municípios, cujo objetivo é estabelecer um parâmetro comum de qualidade para admissão no quadro do magistério da rede pública; no ‘Programa Formação Continuada de Professores da Rede Pública’ (1999) e no ‘Curso para Qualificação Profissional do Professor Leigo de Educação Infantil’ (1998) (Farias, Ibanez, Vieira, 1999). Tais iniciativas vieram a resultar, entre outras implicações, numa “redução do número de professores não habilitados que passou de 21,9% em 1995 para 15,0% em 2000” (Napolini, 2001, p. 173).

A ênfase na qualificação docente culmina com a criação do Programa MAGISTER, iniciativa conjunta da SEDUC, das quatro universidades públicas do Estado (UFC, UECE, URCA e UVA) e outros parceiros, visando a formação inicial docente em serviço, iniciada em 2000 e com continuidade prevista até 2004 (Vieira, Farias, Cavalcante, Nunes, 2001).

Outra medida voltada para a busca de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem é a implantação dos Ciclos de Formação no ensino fundamental, iniciativa universalizada na rede estadual, em 2000. Os Ciclos representam uma inovação institucional fortemente induzida pela SEDUC, cuja introdução é justificada como estratégia de melhoria do ensino via promoção da “cultura do sucesso escolar”, a qual traduz, conforme indicam documentos oficiais, a preocupação em reduzir os “índices de reprovação, repetência e evasão” (Ceará. SEDUC, 2000). Sua proposta se caracteriza pela distribuição dos alunos por faixa etária; exigência de redimensionamento do tempo e do espaço escolar, de flexibilização dos conteúdos mediante a não-compartmentalização das disciplinas e fragmentação do conhecimento, além da necessidade de rompimento com o caráter classificatório da avaliação (Ceará. SEDUC, 1997, p. 37).

Estudos recentes (Mamede, 2000; Nunes, 2001; Farias, 2002; e, Vieira et al., 2002) têm mostrado, todavia, uma repercussão nem sempre positiva junto à escola e aos professores. Farias (2002) ao analisar a introdução dos ciclos de formação destaca várias dificuldades enfrentadas na efetivação da proposta, apontando o conhecimento fragmentado sobre esta política e as condições precárias de trabalho dos professores como aspectos restritivos ao processo de mudança, principalmente quando incide sobre a prática pedagógica escolar.

Ao lado desses registros, vale mencionar outro que representa importante mecanismo de revitalização da escola a partir de 1995: o projeto Escola Viva. Trata-se de iniciativa através da qual a escola transforma-se em “pólo de comunidade de aprendizagem, potencializando o seu uso e sua função social”. Em 2000 esta ação envolvia 75 escolas na capital e 141 no interior, voltando-se para o desenvolvimento de:

atividades musicais de artes cênicas, literatura e artes plásticas, artesanato e folclore, cidadania, esporte e lazer, organização escolar e comunitária, ações básicas de saúde e informática educativa (Ceará. SEDUC. Mensagem, 2001, p. 41).

A importância do projeto Escola Viva na aproximação escola-comunidade é inegável. Sua operacionalização,

contudo, tem representado um desafio à gestão que nem sempre conta com recursos necessários para executá-la. Para viabilizar tal tarefa tem se recorrido a processos diversos. Boa parte das ações que vêm dando corpo a essa iniciativa têm sido materializada através do trabalho voluntário, com efeitos sobre sua sustentabilidade³³.

Secretaria da Educação Básica - Ceará



*Orquestra experimental
infanto-juvenil do
Projeto Escola Viva.*

A ‘promessa’ de incentivo à “retomada de prêmios, rituais e solenidades escolares”, anunciada no Programa de Governo (Tasso, 1998), materializa-se no Festival de Talentos da Escola Pública do Ceará (FESTAL). A idéia do FESTAL é promover a “integração e troca de experiências entre todos os que fazem a escola pública cearense”, envolvendo três dimensões: artístico-cultural, esportiva e científica. Em suas diferentes etapas, mobiliza todas as instâncias da “grande corrente em prol da educação”: escola, municípios, regiões e Estado³⁴. Esta ação tem trazido grande movimentação ao cotidiano escolar, revelando talentos até então pouco conhecidos ou explorados.

³³ Sobre o tema, ver: Vieira e Albuquerque, 2002; Dorta (2001).

³⁴ Para maiores informações, conferir: Ceará, Mensagem, 2001, p. 51-52.

Para realizar estas e outras iniciativas, a mobilização da população constitui fator primordial, evidenciando o significativo potencial irradiador da vertente “Todos pela Educação” no projeto educacional do período. Ainda que seja assim, é importante assinalar outro fator decisivo para fazer valer as promessas de mudança. Nessa gestão o Ceará conta com considerável aporte de recursos extra-orçamentários para o financiamento do ensino fundamental, advindos de empréstimos internacionais concedidos pelo Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD). O Projeto Nordeste e o FUNDESCOLA resultaram de contrato entre este organismo e o governo federal. O *Projeto Escola Novo Milênio*: educação básica de qualidade é uma iniciativa contratada pelo próprio Estado, no valor de US 150 milhões. Destes, US\$ 90 milhões referem-se ao investimento do Banco Mundial e US\$ 60 milhões à contrapartida do governo estadual (Ceará. SEDUC. Banco Mundial. s.d.). A educação se põe em movimento porque ao desejo de mudança correspondem condições concretas de efetivá-la, tornando-se possível sonhar com uma “escola do novo milênio”³⁵.

As iniciativas mencionadas evidenciam a continuidade de um projeto que vem sendo desenvolvido nos últimos anos. Ainda é cedo, contudo, para tecer considerações definitivas acerca de um momento histórico cuja proximidade somente nos possibilita examiná-lo numa perspectiva de “curta duração”. Se isto é verdade para o conjunto dos governos, da transição democrática aos nossos dias, mais ainda para a fase final de uma gestão, ainda em curso. Nesse sentido, estamos cientes de que ao focalizar algumas ações, em detrimento de outras, incorremos no risco de concentrar o olhar sobre coisas que a análise de “longa duração” dirá não serem as mais relevantes. Ao mesmo tempo, sabemos

³⁵ Parece emblemático que esta idéia, presente em diversos documentos recentes da SEDUC, tenha sido agregada ao título do projeto com o Banco Mundial e esteja na base das discussões conduzidas pela SEDUC em torno do Plano Estadual de Educação. Como este são ‘fatos’ e ‘feitos’ de 2002, escapam à esfera de abrangência do presente estudo.

que este é tão somente um balanço provisório e incompleto das iniciativas da política educacional recente. Os estudos que vierem se somar a este permitirão melhor esclarecer o movimento que ora se mostra ainda obscurecido por uma visão impregnada do presente.

É verdade que muito se fez a partir de 1995 – os dados estão aí para mostrar e podem ser consultados pela internet (<http://www.inep.gov.br>). Se no primeiro governo Tasso Jereissati, as ações de racionalização da máquina administrativa atraíram atenções nacionais e internacionais sobre o trabalho que aqui se vinha realizando; hoje, o Ceará repercute externamente pelo projeto educativo desenvolvido sob o lema “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”. Problemas existem, é inegável. A quem observa os ‘fatos’ à luz dos ‘feitos’, parece visível que começa a se delinear um novo perfil no sistema educacional. Confirma-se assim a idéia de Haguette, citada como epígrafe neste texto, de ser necessário um tempo de continuidade na gestão política do Estado, para que as ‘promessas’ se materializem.

Utilizando uma expressão freqüente nos documentos de governo do período, há expressivas ‘conquistas’ e ‘desafios’ na caminhada cearense. Isto significa dizer que, se algo foi feito, muito mais há por fazer. Aqui parece oportuno, reafirmar mais uma vez a contribuição de Haguette, quando diz:

Se o Estado e os Municípios do Ceará vêm experimentando um progresso inegável em termos da universalização da matrícula das crianças e dos adolescentes entre 5 e 19 anos, com uma leve elevação da qualidade do rendimento escolar, muito resta a fazer, o que exigirá, nos próximos anos, um grande esforço de colaboração e organização racional dos sistemas educacionais, rumo à rede única de escola pública de qualidade (1999, p. 41).

Se chegaremos, ou não, “à rede única de escola pública de qualidade” é algo que ainda não é possível vislumbrar. Dependerá, com certeza, do empenho de construção solidária por parte do Estado, dos Municípios e de homens e mulheres que fazem a educação no Ceará.

Posfácio

Educação no Ceará: das opções e direções para seguir adiante

*A educação é uma obra que não termina nunca.
E não chega a ser perfeita só porque isso
desejem os governantes.*

(Lourenço Filho, 1940)

Em qualquer processo de investigação, chega uma hora em que é preciso dá-lo por encerrado. Se em alguns casos este ponto final pode representar um alívio, em outros o desejo de querer continuar parece falar mais forte e, ao terminar, o pesquisador fica a sonhar com novas possibilidades. É o que ocorre conosco em relação a este estudo. A equipe envolvida deixou-se apaixonar pelo desafio, levando-o além da proposta de fazer uma simples e pequena história da educação no Ceará, como inicialmente pretendíamos.

Várias razões motivaram esse sentimento de querer ir adiante. Mergulhar no passado é uma empreitada fascinante; não só pela riqueza do que há por desvendar como pela quantidade de ‘segredos’ que o contato com o real propicia. Na memória de nossos antepassados, desde os tempos dos embates entre holandeses, portugueses e “os bárbaros dos arredores”, como registrava Barléu, nos idos de 1647 (Capítulo 1 - Epígrafe), está um pouco de cada um de nós.

Olhar para trás representa não apenas rever este percurso, mas também entender o porquê de tantas ausências significativas em nossa trajetória. De como em meio à pobreza, nos colocamos sempre entre os mais pobres. Apreciando esta história visualizamos elos vivos entre o passado e o presente, a começar pelos habitantes nativos, destinatários primeiros das iniciativas da “cultura transplantada” imposta pelo homem branco. A educação indígena, incorporada à

agenda dos governantes de agora é, contraditoriamente e ao mesmo tempo, afirmação e negação da cidadania desses eternos esquecidos das políticas educacionais.

Outros nexos entre iniciativas educacionais de ontem e de hoje podem ser encontrados ao longo do caminho delineado no livro. Tome-se como exemplo a articulação entre a comunidade e a escola. Apregoadas aos quatro ventos como inovação das políticas contemporâneas, já estava anunciada em plenos idos dos anos trinta. Esta presença mostra-se evidente em alguns sinais. De um lado, na composição do perfil dos participantes das primeiras formas de organização do Conselho de Educação. De outro, em registros da insatisfação de pais com professores que não correspondem às expectativas de atuação da própria comunidade.

De todos os elementos que articulam ‘promessas’, ‘fatos’ e ‘feitos’ do passado e do presente, talvez nenhum expresse a mesma relevância que aqueles levantados em relação aos professores. Desde os tempos mais remotos de nossa história, a questão do magistério é apresentada com contornos que, guardadas as devidas proporções, mantém-se em sua essência. Ao detectarmos as denúncias e dificuldades referidas nas políticas educacionais do passado, não podemos deixar de lado a imagem trazida pela tese de Inês Cristina de Melo Mamede (2000) sobre professoras cearenses da rede municipal de ensino.

Em estudo qualitativo, a pesquisadora percorreu nove cidades do Estado, identificando a formação, a prática docente, as condições de vida e de trabalho de professoras das séries iniciais do ensino fundamental municipal. A situação encontrada não difere em muito do que o Capítulo 5 registra sobre as professoras primárias rurais dos idos da década de quarenta. O trabalho mostra a permanência de um ambiente físico e intelectual marcado por uma escassez cultural gritante, não apenas nos grotões de miséria do sertão, como também em cidades com indicadores econômicos mais favoráveis.

São vidas marcadas pela oralidade, em que a palavra escrita é extremamente limitada. Aqui uma bíblia, ali um

dicionário, acolá um livro didático. Parece espantoso, mas os três depoimentos a seguir falam por si:

Depoimento 1

Pesquisadora: (...) vocês costumam ler alguma revista ou jornal, algum livro?

Professora Laís: “jornal. O Povo. Meu marido sempre compra fim-de-semana. O Povo e o Diário. Adoro olhar compra de carro, esporte. De vez em quando eu dou uma olhada. A gente lê muito, às vezes, a Bíblia (...) sempre eu dou uma olhada no dicionário, leio, de vez em quando eu estou lendo, pra preparar uma aula eu estou lendo”... (Mamede, 2000, p. 357).

Depoimento 2

Pesquisadora: atualmente, você está lendo algum livro?

Professora Ana: “não, ultimamente, eu não estou lendo”.

Pesquisadora: (...) aqui tem biblioteca pública, na cidade, tem?

Professora Ana: “tem não colega, se você encontrar uns livrinhos, doe pra mim, viu!” (Idem, p. 358).

Depoimento 3

Pesquisadora: você já foi ao cinema?

Professora Olga: “nunca”.

Pesquisadora: nunca foi ao cinema. E tem curiosidade ou não?

Professora Olga: “às vezes, eu tenho, às vezes a gente assiste um filme [na TV] e vejo tanta coisa interessante, eu digo será que é assim mesmo, de verdade?”

Pesquisadora: como é que você imagina que é um cinema?

Professora Olga: “o cinema eu imagino que é como a gente vê na televisão, né? Não passa tanto filme daquelas coisas lá? Imagino assim: será que é tipo, assim, um circo, não tem aquele circo que vem palhaço (...) mas eu nunca fui, acredita?” (Idem, p. 366).

A pobreza cultural das professoras de ontem e de hoje não expressa uma privação individual, mas antes, a miséria de um povo que transita entre ilhas de prosperidade. E enquanto permanecerem nativos, professoras e alunos aprisionados aos grilhões do não-saber, a educação terá deixado de cumprir seu papel. Assim, as palavras de Lourenço Filho, referidas na epígrafe deste Posfácio permanecem como uma advertência. Aos governantes não deve faltar jamais a consciência de que “A educação é uma obra que não termina

nunca”. Conhecer seus contornos e matizes ao longo da história pode contribuir para pensar nas providências que se fazem necessárias na passagem dos 400 anos que registram o calendário oficial de fundação da capitania do ‘Siará Grande’.

• Por onde prosseguir

Antes de finalizar este ensaio sobre ‘promessas’, ‘fatos’ e ‘feitos’ da política educacional cearense, parece fazer sentido acrescentar algumas palavras também sobre possíveis desdobramentos em termos das “opções e direções para seguir adiante”. É oportuno, pois, registrar algumas perspectivas que se anunciam com a criação do Centro de Memória da Educação do Ceará, assim como possibilidades de pesquisa delineadas a partir desta incursão introdutória.

O Ceará nem sempre esteve suficientemente atento ao cuidado com sua memória. Hoje, entretanto, esta situação começa a mudar. A preservação do patrimônio histórico entra na agenda cultural dos governantes. Empresas subsidiam projetos que buscam reconstruir o passado. Prédios históricos são recuperados; museus criados. Em meio a esse esforço contemporâneo, é auspiciosa a iniciativa da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará de criar o Centro de Memória justamente no Colégio Estadual Justiniano de Serpa.

Coletânea Oficina de Projetos



Colégio Estadual Justiniano de Serpa, quando de sua inauguração, em 1932.

Localizar um centro de memória numa escola é simbólico. Situa-lo neste colégio específico também. Do ponto de

vista cultural, o simples ‘fato’ desta escola assinalar a preocupação com a formação do magistério nos anos trinta justificaria a iniciativa. Do ponto de vista arquitetônico, localiza-se no estratégico polo onde estão também duas outras escolas por onde têm passado gerações de cearenses – o Colégio da Imaculada Conceição e o Colégio Militar.

A obra do Centro de Memória, porém, apenas começa e não é tarefa somente para os governantes. Sua continuidade dependerá tanto de ações do Poder Público, quanto da sociedade civil. Para que este ambiente possa se constituir em espaço vivo da cultura cearense, muito há por ser feito, a começar pela definição de uma agenda de trabalho para “seguir adiante”. Por que não aprender com iniciativas congêneres, criando uma Sociedade dos Amigos deste memorial? Desde já somos voluntários para contribuir com esta causa.

Como destacamos no Prefácio e no Capítulo 1, árduo é o ofício de quem se dispõe a perscrutar o passado, a começar pela dispersão e escassez das fontes. No levantamento realizado, muitas foram as dificuldades enfrentadas. Informações que considerávamos indispensáveis à elaboração do estudo, deixaram de ser incluídas por impossibilidade concreta de acessá-las. Sobre alguns períodos, a exemplo da Colônia, do Estado Novo e do Regime Militar, os documentos localizados no decorrer do trabalho de pesquisa mostraram-se insuficientes, quando não inexistentes.

Um desdobramento necessário, pois, será ampliar o espectro desta coleta inicial para além das fontes já pesquisadas. Isto significa localizar noutros locais informações para reconstruir o movimento da história da educação no Ceará. É fundamental, assim, identificar os acervos que podem conter fragmentos da memória de nossa educação, tanto no Brasil (Ceará, Maranhão, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro), como no exterior (Portugal e Espanha), neles procurando registros que hão de contribuir para reconstituir este quebra-cabeça onde tantas peças ainda faltam. Para viabilizar ações nessa direção, novas fontes de financiamento precisam ser buscadas, pessoas e instituições sensibilizadas. Trata-se de

um desafio para os grupos que dedicam-se à pesquisa em política educacional no Ceará, cuja resposta dependerá de nossa capacidade de trabalhar de forma cooperativa.

Na perspectiva de novos estudos, ao lado de aprofundar a análise dos períodos sobre os quais os registros encontrados revelaram-se incipientes, salta aos olhos a necessidade de obter dados adicionais sobre a educação no interior do Estado. Alguns pesquisadores começam a descortinar esta história, a exemplo de Madeira e Vasconcelos Júnior, cujas investigações estão sintetizados em coletânea organizada por Cavalcante (2002). É preciso encontrar alternativas para prosseguir tal trabalho. Neste inventário cabe proceder ao levantamento documental junto a acervos públicos e particulares no interior, assim como identificar o papel exercido por sujeitos sociais marcantes sobre os quais pouco ou nada nos detemos. Neste sentido, os programas de pós-graduação representam uma animadora possibilidade de desenvolver linhas de investigação voltadas para o preenchimento dos claros percebidos.

Em nossa visita ao Arquivo Nacional, encontramos informações diversas sobre escolas no interior e na capital, assim como sobre Faculdade Livre de Direito do Ceará, o que aponta a importância de tais organizações no início do século XX. O resgate a ser feito é amplo e, repetimos, só será possível mediante o esforço colaborativo de pessoas e instituições interessadas nesta temática.

Outro aspecto a aprofundar a partir da documentação coletada é o estudo da legislação cearense, matéria-prima indispensável à análise de toda e qualquer política educacional. Através do exame criterioso das leis, é possível vislumbrar não apenas as 'promessas' definidas pelo Poder Público, como o ideário pedagógico subjacente às concepções que se anunciam nos diferentes momentos históricos. Neste particular, tanto é preciso preencher lacunas referentes a documentos e textos ainda não localizados, como uma organização do material já coletado, visando sua publicação.

Antes mesmo da conclusão deste livro, o grupo de pesquisa ligado ao *Projeto Política Educacional, Escola e Professores* (PEEP), do Centro de Educação da UECE, que

recebe apoio financeiro do CNPq e da FUNCAP, sob nossa coordenação, já está engajado neste trabalho. Tão logo tal tarefa esteja concluída, estaremos disponibilizando ao público interessado documentos importantes da história da educação no Ceará, desde o Império aos nossos dias. A agenda de possibilidades é ampla e apenas começa a ser descortinada.

A UECE, que vem investindo maciçamente na formação de seu corpo docente, assim como na consolidação de grupos de pesquisa, oferece um ambiente propício para a continuidade deste trabalho. Estamos comprometidos com a definição de uma ampla agenda de pesquisa capaz de articular e mobilizar grupos e programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, ao ensejo dos 400 Anos do Ceará, a ser celebrado no próximo ano.

Outra frente de pesquisa sobre a qual precisamos nos deter é o resgate da memória dos que viveram e fizeram a história da educação no Ceará. Integrando o projeto do Centro de Memória da Educação do Ceará, foi iniciada a coleta de depoimentos orais de educadores cearenses, que em breve deverá resultar no livro *História e memória da educação no Ceará*, do professor Francisco Moreira Ribeiro, do Núcleo de Documentação Cultural (NUDOC), da UFC. É preciso dar continuidade a este trabalho. A reconstituição da trajetória e das idéias pedagógicas de diferentes sujeitos que exerceram protagonismo no passado recente, há de delinear novos olhares sobre a educação cearense. Se para o preenchimento das lacunas do passado remoto, somente a memória escrita pode contribuir para decifrar o que foi feito, no caso do que ocorre a partir da década de 30 do século XX, a memória oral, com certeza, oferece possibilidades de se ter uma imagem viva do que se passou.

Atenção especial merece ser dada ao precioso acervo da educação pública do Arquivo Público do Estado do Ceará, onde um pequeno número de abnegados funcionários mantém, a duras penas, uma memória que corre o risco de perecer. Desde já nos colocamos à disposição para colaborar e somar esforços na organização de uma memória documental

da educação. Também nos comprometemos a desenvolver, em curto prazo, projeto de resgate da memória iconográfica da educação cearense. O que se tem disponível em termos de imagens nos acervos públicos é pouco, para não dizer quase nada. Este trabalho implica, sobretudo, em buscar junto aos que a vivenciaram ou a seus descendentes fotografias que nos permitam resgatar a educação desde o início do século passado aos nossos dias.

Ao lado das linhas de investigação anunciadas, é oportuno não esquecer a permanência de um amplo espectro de temas abertos ao estudo. Em se tratando de política educacional, questões importantes relativas ao papel exercido pelo Poder Público demandam esclarecimentos por parte da pesquisa. Áreas, como a do financiamento da educação, que oferecem férteis perspectivas de análise, continuam praticamente inexploradas.

Nesse ponto, é oportuno lembrar o que Alexis de Tocqueville dizia a respeito de seu clássico estudo sobre as causas da Revolução Francesa, *O Antigo Regime e a Revolução* (1856). Nele destaca o autor que, mais do que o estudo da bibliografia existente sobre o tema, havia contribuído para a formulação das teses apresentadas em sua obra a pesquisa que fizera junto a velhos e esquecidos arquivos da administração pública francesa. Muitos elementos da memória da administração pública, inclusive sua contabilidade, estão arquivados. O rastreamento dos usos e abusos dos recursos públicos no campo educacional, com certeza, ofereceria um fecundo veio de estudos sobre ‘fatos’ e ‘feitos’ em termos de construções escolares, bolsas de estudos e outras iniciativas que sequer são imagináveis quando o formulador de políticas firma suas ‘promessas’. Trabalhos desta envergadura demandam paciência intelectual pertinente a estudos de doutorado e esforços de grupos de investigação.

A criação do Centro de Memória da Educação do Ceará abre novas possibilidades nesta direção que devem ser criadas em sintonia com órgãos governamentais e não-governamentais de fomento à cultura e à pesquisa no Ceará.

Editais de demanda induzida, linhas especiais de apoio a projetos individuais e coletivos indicam caminhos promissores a serem ativados.

Não poderia encerrar sem o registro do grande prazer da oportunidade de trabalhar neste projeto e de ‘dar graças’ a tanta ajuda recebida. Às pessoas que exerceram papel fundamental em diversos momentos da produção do trabalho, sem cuja confiança e apoio a tarefa teria sido muito mais árdua, agradeço em especial e de coração:

- Jaime Cavalcante de Albuquerque Filho, secretário da Educação Básica do Estado do Ceará, que com sensibilidade tornou o sonho do Centro de Memória possível, por tantas portas abertas e por entreabrir;
- Isabel Maria Sabino de Farias, parceira desta pesquisa, que coordenou o levantamento de fontes e realizou a revisão técnica do texto, sem cujo apoio humano e profissional este trabalho não seria realizado;
- Nossa equipe de auxiliares de pesquisa, que realizou o levantamento de fontes com compromisso e competência, prestando assessoria indispensável à realização da tarefa proposta, em especial a Jaana Flávia Fernandes Nogueira e Eveline Andrade Ferreira, que não mediram esforços em ajudar-nos em todas as horas;
- Eloísa Maia Vidal, coordenadora do processo de editoração do livro na Fundação Demócrito Rocha, que colaborou ao longo de todo o projeto, cobrando resultados com paciência e simpatia;
- À equipe de editoração da Fundação Demócrito Rocha, que realizou a tarefa proposta com sensibilidade e eficácia, nos acolhendo com bom humor quando ‘invadimos’ seu espaço de trabalho;
- Maria Gláucia Menezes Albuquerque, companheira de outros desafios, que ajudou a localizar fontes e leu partes do texto, oferecendo preciosas sugestões;
- Carlos Alberto de Castro do Gabinete do secretário da educação básica, que apreciou a primeira versão dos originais, estimulando-nos a seguir adiante;

- Walda Maria Mota Weyne e demais funcionários do Arquivo Público do Estado do Ceará, que facultaram acesso a documentos e imagens, enriquecendo o nosso trabalho;
- Lídia Sarmiento e José Capelo Filho, entusiastas da preservação da memória, com quem trocamos textos e imagens, compartilhando o desafio de participar do Centro de Memória;
- Profissionais que nos receberam nos acervos visitados, em Fortaleza, Brasília, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, de modo especial Maria do Carmo Andrade do Centro de Documentação da SEDUC-CE, Walle Rocha do CIBEC-INEP, Marilene Mendes Sow, da Biblioteca da Câmara dos Deputados, pela boa vontade em fornecer informações que ajudaram a identificar novas pistas e possibilidades;
- Minha família, Cláudio, Joana e Pedro, pela compreensão das ausências e solidariedade irrestrita em todos os momentos desse tempo marcado pelo excesso de trabalho; meus pais, privados de atenção e carinho que, mais uma vez, souberam compreender.

A todos, muito obrigada!

Sofia Lerche Vieira

ADERALDO, Mozart Soriano. O Liceu do meu tempo. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, Tomo XCI, p. 98-117, 1977.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes de; MATOS, Kelma Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional na era Jereissati: matizes de participação e organização. In: PARENTE, Francisco Josênio Camelo; ARRUDA, José Maria (Orgs.). **A era Jereissati 2: organização e participação**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha. No prelo.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Políticas de ensino médio: tendências no Brasil e no Ceará (1987/1996)**. Fortaleza, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

ALBUQUERQUE, Francisco Carlos de Araújo. **Estado e educação no Ceará: a municipalização como estratégia de ajuste estrutural?** Fortaleza, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. (Mimeogr.).

ALENCAR, Chico et al. **Brasil vivo: uma nova história de nossa gente**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 156.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil: 1500-1889**. São Paulo: EDUC, 1989.

ALVES, Francisco de Assis Francelino. **Autoritarismo e educação física: implicações políticas no campo de atuação profissional da área no estado do Ceará de 1986 a 1996**. Fortaleza, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

ALVES, Joaquim. O ensino primário na primeira metade do século XX. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, Tomo LXVIII, p. 128-142, 1954.

ARARIPE, Tristão de Alencar. **História da província do Ceará: desde os tempos primitivos até 1850**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ATCON, Rudolph. Princípios da reforma integral da universidade brasileira. In: SERRANO, José (Coord.). **Atcon e a universidade brasileira**. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1974. p. 1-54.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura: a cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BANCO MUNDIAL. **Redução da pobreza, crescimento econômico e equilíbrio fiscal no estado do Ceará: um estudo do Banco Mundial, resumo dos principais resultados e recomendações**, 1999. (Mimeogr.).

BARLÉU, Gaspar. **História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil e noutras partes sob o governo do ilustríssimo João Maurício, conde de Nassau, etc. ora governador de Wesel, tenente general de cavalaria das províncias unidas sob o príncipe de Orange**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1950. p. 72-74. (Do original, em latim: BAERLE, Kaspar van (1584-1648). Rerum per octennivm in Brasilia).

- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república**: das origens a 1889. 5. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.
- _____. **História sincera da república**: de 1889 a 1930. 5. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.
- _____. **História sincera da república**: de 1961 a 1967. 4. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.
- _____. **História sincera da república**: de 1930 a 1960. 6. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1991.
- BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. Porto Alegre: DIFEL, 1979.
- BEZERRA, José Eudes Baima. **A intenção e o gesto**: mudancismo e educação no Ceará (1987-1990). Fortaleza, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- BODIÃO, Ivaldo da Silva. **Estudo do cotidiano das classes do telensino de uma escola da rede pública estadual do Ceará**. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BOMFIM, Whashington Luís de Souza. De Távora à Jereissate: duas décadas de política no Ceará. In: PARENTE, Francisco Josênio Camelo; ARRUDA, José Maria (Orgs.). **A era Jereissati**: modernidade e mito. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 9-34.
- BRAGA, Kátia Regina Rodrigues (1997). **A universalização do telensino nas escolas públicas estaduais de 1º grau e a democratização do saber**: o caso de Camocim. Fortaleza, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- BRASIL só perde para a Índia em número de desempregados. **Jornal Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 29 mai. 2002.
- BRASIL. **Plano nacional de desenvolvimento econômico e social**: 1972-1974. Rio de Janeiro: Centro de Serviços Gráficos do IBGE, 1971.
- BRASIL. **II Plano nacional de desenvolvimento**: 1975-1979. Rio de Janeiro: Centro de Serviços Gráficos do IBGE, 1974.
- BRASIL. **Programa nacional de alfabetização e cidadania**: marcos de referência. Brasília: MEC, 1991.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituições brasileiras**: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988. Brasília: Senado Federal, 2001. (Coleção constituições brasileiras).
- BRASIL. **Programa setorial de ação do governo Collor na área de educação**: 1991-1995. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Plano nacional de educação**: PNE. Brasília: Editora Plano, 2000.
- BRASIL. **Plano decenal de desenvolvimento e social**: 1967-1976. [s. d.].
- BRASIL. **Programa de ação econômica do governo**: PAEG: 1964-1966. [s. d.].
- BRASIL. **Programa de metas e bases para a ação do governo**: 1970-1972. [s. d.].

- BRASIL. **Programa estratégico de desenvolvimento**: PED: 1968-1970. [s. d.].
- BRASIL. **Plano trienal**: 1963-1965. [s. d.].
- BRASIL. **Plano nacional de educação**. [s. d.].
- BRASIL, Thomaz Pompeo de Sousa. **O Ceará no centenário da independência do Brasil**. Fortaleza: Minerva, 1926. p. 678-740.
- BRASIL, Thomaz Pompeo de Sousa. **Ensaio estatístico da província do Ceará**. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 1997.
- BRASIL. **III Plano nacional de desenvolvimento**: 1980-1985. Rio de Janeiro: Centro de Serviços Gráficos do IBGE, [s. d.].
- BRASIL. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior**: EAPES. Brasília: MEC, 1969.
- BRASIL. **Plano setorial de educação e cultura**: 1972-1974. Brasília: MEC; Secretaria Geral, 1971.
- BRASIL. **II Plano setorial de educação e cultura**: 1975-1979. Brasília: MEC, 1976.
- BRASIL. **III Plano setorial de educação, cultura e esporte**: 1980-1985. Brasília: MEC; Secretaria Geral, 1980.
- BRASIL. **Educação para todos**: caminhos para mudança. Brasília: MEC, 1985.
- BRASIL. **Dia nacional de debate sobre educação**: síntese e perspectivas. São Paulo: MEC; CENAFOR, 1985.
- BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**: 1993-2003. Brasília: MEC; Linha Gráfica Editora, 1993a.
- BRASIL. **Educação no Brasil**: situação e perspectivas. Brasília: MEC, 1993b.
- BRASIL. **Linhas programáticas da educação brasileira**: 1993-1994. Brasília: MEC, 1993c.
- BRASIL. **Planejamento político-estratégico**: 1995-1998. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL. **FUNDEF**: balanço do primeiro ano do FUNDEF. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. **Educação para todos**: avaliação o ano 2000. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. MEC. INEP. **Organização do ensino primário e normal**. Vol. Estado do Ceará. Boletim n. 6, 1940.
- BRASIL. MEC. INEP. **Estudo sôbre o Ceará**. Companhia de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar. n. 8, 1955.
- BRASIL. MEC. INEP. Centro Regional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Recife. **Sistema educacional cearense**. [s. d.].
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de estatística de educação e saúde. **O ensino no Brasil em 1934**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do MECS, 1940.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de estatística de educação e saúde. **O ensino no Brasil em 1934**. Rio de Janeiro: Serviço

Gráfico do MECS, 1941.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de estatística de educação e saúde. **O ensino no Brasil em 1940**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1945.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de estatística de educação e saúde. **O ensino no Brasil em 1946**. Rio de Janeiro: [s. n.], [s. d.].

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. **Plano decenal de desenvolvimento econômico e social**. 1996. (Diagnóstico preliminar).

BRASIL. **Brasil: um projeto de reconstrução nacional**. Brasília, 1991.

BRASIL. **Diretrizes de ação governamental**. Brasília: SEPLAN; Ministério da Fazenda, 1993.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

BRÍGIDO, João. **Ceará: homens e fatos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

BUENO, Eduardo et al. **Pau brasil**. São Paulo: Axis Mundi, 2002.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

CAIXETA, Nely. Educação. In. LAMOUNIER, Bolívar; FIGUEIREDO, Rubens. **A era FHC: um balanço**. São Paulo: Cultura Editores, 2002. p. 537-568.

CALDEIRA, Jorge et al. **Viagem pela história do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CÂMARA, José Aurílio Saraiva. Um aspecto da tradição militar cearense: os estabelecimentos militares de ensino de Fortaleza. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, Tomo LXXII, p. 104-167, 1959.

CAMPOS, Gerardo José. **Televisão: objeto de ensino para uma educação de sujeitos**. Fortaleza, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil: mais quatro anos de desenvolvimento para todos: proposta de governo**. Brasília: [s. n.], 1998.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil: propostas de governo**. São Paulo: [s. n.], 1994.

CARNOY, Martin. **Globalization and educational reform: what planners need to know**. Paris: UNESCO, 1999.

CARVALHO, Rejane Vasconcelos Accioly. Virgílio, Adauto e César Cals: a política como arte da chefia. In. PARENTE, Francisco José Camelo; ARRUDA, José Maria (Orgs.). **A era Jereissati: modernidade e mito**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. p. 9-34.

CASTELO, Plácido Aderaldo. História da instrução e da educação no Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, Tomo LVII, p. 52-70, 1943.

- CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do ensino no Ceará**. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.
- CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. (Org.). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.
- _____. **João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: EUFC, 2000.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **A prática do orientador de aprendizagem na TVE-CE: um estudo comparativo nas décadas de 80/90: o caso de Boa Viagem**. Fortaleza, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- CEARÁ. **Revolução de uma geração: a realização do censo do magistério**. [s. d.].
- CEARÁ. Governador, 1995-1998 (Tasso Jereissati). **Plano de desenvolvimento sustentável do Ceará: 1995-1998**. Fortaleza: SEPLAN, 1995.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Plano estadual de educação: 1973-1976**. Fortaleza: Junta de Planejamento, 1972. (Mimeogr.).
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Plano estadual de educação: 1979-1983**. Fortaleza: Assessoria de Planejamento e Coordenação, 1979.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Plano estadual de educação: 1984-1987**. Fortaleza: Junta de Planejamento, 1983. (Mimeogr.).
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Plano setorial de educação: 1991-1994**. Fortaleza: [s. n.], 1991.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003**. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, 1994.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escola viva: organização do ensino em ciclos: proposta político-pedagógica**. Fortaleza, nov. 1997.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **No Ceará 98% das nossas crianças estão matriculadas nas escolas**. Fortaleza. 2000. 1 folder.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **4 anos de atividades**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, [s. d.].
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escola do novo milênio: educação básica de qualidade no Ceará**. Fortaleza: Banco Mundial, [s. d.].
- CEARÁ. Sistema Estadual de Planejamento. **Programação setorial: educação**. Fortaleza, 1990. p. 38-45.
- CENPEC. **Todos pela educação no Ceará, 1995-1999: registro de avaliação participativa da política educacional do Ceará**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2001. (Mimeogr.).
- CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus antes e agora, e depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.
- CHIZOTTI, Antônio. **As origens da instrução pública no Brasil: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua construção, seus pressupostos e implicações para a filosofia da educação**. São Paulo, 1975. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar

- (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 1996. p. 31-53. (Coleção memória da educação).
- COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. **Capacitação - o saber docente em questão**. Fortaleza, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- CORDEIRO, Celeste. **Brinquedos da memória: a infância em Fortaleza no início do século XX**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 1996.
- CUNHA, Célio da. **Valnir Chagas: idéias e propostas pedagógicas**. In: GARCIA, Walter (Org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano, 2002. p. 325-371.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- _____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- _____. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. Organização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação e Sociedade**. n. 9, mai. 1981, p. 5-58.
- _____. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (Coleção educação universitária).
- _____. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional de educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O livro de ouro da história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- DIÓGENES, Glória. **Ciro Gomes: percursos de uma imagem**. In: PARENTE, Josênio; ARRUDA, José Maria (Orgs.). **A era Jereissati 1: modernidade e mito**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 107-124.
- DORTA, A. M. **A relação estado-escola-empresa no Ceará: pseudo-identidade de interesse entre capital e trabalho no campo empresarial**. Fortaleza, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- EDUCAÇÃO é um dos pontos fracos do governo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 16 set. 1990, p. 26.
- ESPÍNOLA, Rodolfo. **Vincente Pinzón e a descoberta do Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

- FARIAS, Airton de. **História do Ceará**: dos índios à geração cambéba. Fortaleza: Tropical, 1997a.
- FARIAS, Maria Isabel Sabino de. **A atividade docente no telensino**: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem. Fortaleza, 1997b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- _____. **Docência no telensino**: saberes e práticas. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.
- _____. **Inovação e mudança**: implicações sobre a cultura dos professores. Fortaleza, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- _____; IBANEZ, Nohemy Rezende; VIEIRA, Sofia Lerche. **Ceará**: experiências na formação de professores. Brasília: Banco Mundial, 1999.
- _____; NUNES, João Batista Carvalho; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Telensino**: percursos e polêmicas. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- FARIAS, Mônica Façanha. **A teleducação do Ceará**: a perspectiva dos professores e alunos. Fortaleza, 1997c. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- _____. O telensino no cenário nacional e local das políticas de educação a distância. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Orgs.). **Telensino**: percursos e polêmicas. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 19-43.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823-1988. São Paulo: Autores Associados, 1996. (Coleção memória da educação).
- FÉRRER, Francisco Adegildo. **O obscurantismo iluminado**: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil (século XVIII). São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: EDART, 1978.
- _____. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.
- FURTADO, José Maria. Ceará: a Ásia brasileira. **Exame**. n. 673, p. 3-22, 1998.
- GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Estado e descentralização no Brasil**: a

- política educacional no Ceará (1987-1996). Fortaleza, 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará.
- GARRIDO, Maria do Céu Jurema; GOMES, Cândido Alberto. A educação na Assembléia Constituinte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 68, p. 669-99, set./dez. 1987.
- GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIRÃO, Raimundo. Educandários de Fortaleza. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, Tomo LXIX, p. 50-71, 1955.
- _____. **Pequena história do Ceará**. 4. ed. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1984.
- _____. **Evolução histórica cearense**. Fortaleza: BNB, 1985.
- GIRÃO, Valdelice Carneiro. Da conquista e implantação dos primeiros núcleos urbanos na capitania do “Siará Grande”. In: Souza, Simone (Coord.). **História do Ceará**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 1994.
- GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. p. 3-25.
- GOMES, Candido Alberto. **A nova LDB: uma lei de esperança**. Brasília: Universa, 1998.
- GONDIM, Linda M. P. Os governos das Mudanças: 1987-1994. In: SOUZA, Simone (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. p. 409-424.
- HAGUETTE, André. **A luta pelo ensino básico: uma proposta pedagógico-administrativa**. Fortaleza: Edições UFC, 1990.
- HAGUETTE, André. **A educação no Ceará**. Brasília: UNICE, 1999.
- IGLÉSIAS, Francisco. **Constituintes e constituições brasileiras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. A necessidade das histórias dos lugares. In: SOUZA, Simone de (Org.). **Uma nova história da Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.
- JEREISSATI, Tasso. **Programa de governo da campanha Tasso governador**. 1998.
- JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota (Org.). **Catálogo de documentos avulsos da capitania do Ceará: 1618-1832**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1999.
- KOSTER, Henry. **Viagens ao nordeste do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942. p. 164-167.
- KUENZER, Acácia Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, Acácia Z. et al. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 55-88.
- LAMOUNIER, Bolívar; FIGUEIREDO, Rubens (Orgs.). **A era FHC: um balanço**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.
- LIMA, Kátia Regina Rodrigues. Telensino: a quem serve? In: FARIAS, Maria Isabel Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; CAVALCANTE,

- Maria Marina Dias. **Telensino**: percursos e polêmicas. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 44-66.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Sistema escolar de Limoeiro do Norte**: da colônia à escola que revolucionou o município. Fortaleza: Premium, 2002.
- LINHARES, Paulo. **O conhecimento assediado**: proposta para uma universidade pública democrática e transformadora. Fortaleza: Editora Fundação Terra de Iracema, 2001.
- LOURENÇO FILHO. A vida e a obra de nossos educadores. **Formação**. n. 19, p. 15, fev. 1940.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História de la educación pública**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1950.
- MADEIRA, Maria das Graças de Lioila. **Uma incursão na história da educação cearense**: a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará (1910-1918). Fortaleza, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- _____. O perfil de educação feminina das casas de caridade do padre Ibiapina no Ceará: 1855-1883. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. (Org.). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p. 39-56.
- MADEIRA, Maria das Graças de Lioila. Os contornos de uma nova educação traçados na Revista Pedagógica: Fortaleza (1917). **Vertentes**. São João del-Rei, Minas Gerais: FUNREI, n. 16, jul./dez. 2000, p. 88-96.
- MAMEDE. Inês Cristina de Melo. **Professoras alfabetizadoras**: quem são, o que pensam e como alfabetizam. Fortaleza, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- MARCHETTI, Maria Lujam. **Universidade**: produção e compromisso. São Paulo, 1979. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo.
- MARIANI, Clemente. Exposição de motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 68, set./dez. 1987, p. 623-63.
- MARTINS FILHO, Antônio. **O outro lado da história**. Fortaleza: Edições UFC, 1983.
- MARTINS, Paulo de Sena. Financiamento da educação no município. In: RODRIGUES, Maristela Marques; BRAGA, Ana Catarina (Orgs.). **Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação**: PRASEM II. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999. p. 137-169.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Jovita Feitosa**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de; MAIA, Maurício Holanda; VIEIRA, Sofia Lerche. **Ceará**: qualidade, acesso e gestão na escola: uma visão dos usuários. Brasília: Banco Mundial, 2000.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- MENDES, Cláudia Maria Sales. **A descentralização do ensino fundamental no Ceará**. Fortaleza: INESP, 2002.

- MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. (Série brasileiras, 147).
- MOISÉS, José Álvaro. Sociedade civil, cultura política e democracia: descaminhos da transição política. In: COVRE, Maria de Lourdes M. **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 119-150.
- MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 1997.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1976.
- NASPOLINI, Antenor. Descentralização da educação: a caminhada cearense. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. 2. ed. São Paulo: FUNDAP, 2001. p. 141-165.
- _____. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**. n. 15, Edição Especial. Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, p. 169-186, 2001.
- NIREZ. **Escolas e colégios de Fortaleza**. Fortaleza. (Mimeogr.).
- NOBRE, Geraldo. O Liceu do Ceará e a instrução pública. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, Tomo CIX, v. 109, p. 287-296, 1995.
- NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2001.
- NUNES, João Batista de Carvalho. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. Santiago, 2001. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela.
- OLIVEIRA, Francisco Roberto S. de. A redemocratização e a política partidária cearense. In: SOUZA, Simone. **História do Ceará**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 1994.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação e cidadania**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
- ORÍÁ, Ricardo et al. **Construindo o Ceará**: conhecimentos de geografia e história. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- PAIM, Antonio. **Momentos decisivos da história do Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- PARENTE, Francisco Josênio Camelo. **A fé e a razão na política**: conservadorismo e modernidade das elites cearenses. Fortaleza: Edições UFC, 2000. (Coleção modernidade).
- PARENTE, Francisco Josênio Camelo; ARRUDA, José Maria. O Ceará e a modernidade. In: PARENTE, Josênio; ARRUDA, José Maria (Orgs.). **A era Jereissate I**: modernidade e mito. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 125-144.
- PARENTE, Francisco Josênio Camelo; ARRUDA, José Maria (Orgs.). **A era Jereissati I**: modernidade e mito. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

- PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999. p.182-186.
- PINHEIRO, Celineide Nascimento. **Gestão democrática na escola pública: um modelo de administração comunitária participativa?** Fortaleza, 2002. Monografia (Graduação) - Universidade Estadual do Ceará.
- PINHEIRO, Francisco José. Mundos em confrontos: povos nativos e europeus na disputa pelo território. In: SOUSA, Simone de (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. p. 17-55.
- PINHEIRO, Maria Francisca S.; MACIEL, Maria Lúcia. Educação e Ciência. In: BASTOS, Vânia Lomônaco; COSTA, Tânia Moreira da (Orgs.). Constituinte: questões polêmicas. **Caderno CEAC/UnB**. Brasília: Universidade de Brasília, ano 1, n. 2, p. 143-149, [s. d.].
- PINTO, Sousa. Instrução pública primária do Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, Tomo XIII, p. 62-110, 1939.
- POCHMANN, Márcio; BORGES, Altamiro. **Era FHC: a regressão do trabalho**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2002.
- POERNER, Artur José. **O poder jovem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- RAMALHO, Braulio Eduardo Pessoa. **As lutas políticas dos universitários cearenses: 1964-1968**. Fortaleza, Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- RAMALHO, Braulio Eduardo Pessoa. **Foi assim!:** O movimento estudantil no Ceará (1928-1968). Fortaleza: ABC Editora, 2002.
- REBOUÇAS, Osmundo; et al. **Compartilhada: o pacto do Ceará**. Rio de Janeiro: Qualitymarx Editora, 1994.
- RELATÓRIO Meira Matos. **Revista Paz e Terra**, ano II, n. 8, p. 243-282, 1968.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 2000.
- RODRIGUES, José Honório. **Teoria da história do Brasil: introdução metodológica**. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 27. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- RUFIN, Jean-Cristophe Rufin. **Vermelho Brasil**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- SÁ, Maria Ivoni Pereira de. **O corpo docente da Universidade Federal do Ceará frente à reforma universitária brasileira**. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SAMPAIO, Dorian; COSTA, Lustosa da. **Anuário do Ceará: 1974**. Fortaleza: Stylus, 1974.
- SANTOS, Elzanir dos. **Identidade profissional docente: os ditos e os feitos**. Fortaleza, 2001. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: 1987.
- _____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Hélio. **As Constituições do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Lidor, 1985.
- SILVA, Maria Goretti Lopes Ferreira e. **A Escola Normal do Ceará**: luzes e modernidade contra o atraso na Terra da Seca (1884-1922). Fortaleza, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- SILVA, Maria Matias da. **O avesso da revolução**: o discurso político-educacional no governo Ciro Gomes: Ceará (1991-1994). Recife, 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. (Mimeogr).
- SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. O que foi feito e o que ainda resta fazer para alfabetizar a população brasileira. In: **Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe**. Brasília: INEP 1988. p. 43-74.
- SMULLYAN, R. In: PÉREZ-REVERTE, Arturo. **La tabla de flandes**. 2. ed. Barcelona: Plaza & Janés Editores, 2000. p. 99.
- SOUZA, Tânia Maria Batista de Lima. **A política educacional no Ceará**: da mudança do discurso ao discurso da mudança (1987-1990). Fortaleza, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- STUDART, Guilherme. **Notas para a história do Ceará**. Lisboa: Typographia do Recreio, 1892.
- TÁCITO, Caio. **Constituições brasileiras**: 1988. Brasília: Senado Federal, 2002.
- TAVARES, Fabíola Barrocas. **Pedagogia da escassez**: neoliberalismo e educação no Ceará. Campinas, 2002. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas.
- TENDLER, Judith. **Bom governo nos trópicos**: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- TOCQUEVILLE, Alexis. **Lembranças de 1848**: as jornadas revolucionárias em . São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. A história da criação da diocese de Limoeiro do Norte e o projeto de educação de Dom Aureliano Matos para a zona jaguaribana no Ceará: 1938-1968. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p. 123-136.
- VERAS, Maria Eudes Bezerra. **Estado e financiamento da educação**. Fortaleza, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- VIEIRA, Antônio. Relação da missão da Serra de Ibiapaba. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, Tomo XVIII, p. 86-138, 1904.

- VIEIRA, Sofia Lerche. **O (dis)curso da (re)forma universitária**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.
- _____. Educação e legislação ordinária: há razões para esperança? **Em Aberto**. Brasília, n. 7, p. 1-12, abr./jun. 1988.
- _____. **Universidade federal nos anos 80: o jogo da política educacional**. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. **O público e o privado na educação brasileira**. Fortaleza, 1992. Tese (Concurso de professor titular em educação brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- _____. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 27-55.
- _____. **Política educacional em tempos de transição: 1985-1995**. Brasília: Plano, 2000.
- _____. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano, 2002.
- _____; et al. Estado e política educacional: tendências emergentes no Brasil e no Ceará (1985-1995). In: CABRAL NETO, Antonio; ALMEIDA, Maria Doninha (Orgs.). **ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: estado e política educacional, 1997**, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRRN, 1997. p. 83-98.
- _____; et al. **Educação escola e comunidade: um estudo-piloto no estado do Ceará**. Brasília: Projeto Nordeste, 1999.
- _____; et al. **Inovações institucionais na escola**. Fortaleza: 2002. (Mimeogr.).
- _____; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- _____; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- _____. Em busca de uma LDB cidadã. In: **Lei de diretrizes e bases da educação: texto aprovado na comissão de educação, cultura e desporto da CD**. São Paulo: Cortez, [s. d.]. p. 95-102.
- _____; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; NUNES, João Batista Carvalho. **Quem são os professores-alunos que cursam o Magister na UECE?** Fortaleza: UECE, 2001. (Relatório final, versão condensada).
- VILLA LOBOS, João Eduardo. **Diretrizes da educação: ensino e liberdade**. São Paulo: Pioneira, 1969.
- WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. [S. l.]: Difusão Européia do Livro, 1970.

Consultas na Internet:

Disponível em: <<http://www.elpais.com.es>> Acesso em: 25 out. 2002.
Disponível em: <<http://www.noolhar.com/eleicoes/dceara/160250.html>>
Acesso em: 30 out. 2002.
Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.
Disponível em:
<http://www.justributario.com.br/para_quando_outubro_chegar.htm>
Acesso em: 26 out. 2002.
Disponível em: <<http://www.lepanto.org.br/TSC5.html>> Acesso em: 08
nov. 2002.
Disponível em: <www.inep.gov.br>

Documentos consultados:

Anuários Estatísticos – 1921; 1922; 1923; 1924; 1925-1926; 1927; 1928;
1929-1930; 1931; 1932; 1933; 1934; 1937; 1938; 1939-1940; 1940; 1941-
1945; 1946; 1948; 1960; 1965; 1966; 1969; 1970; 1971; 1972; 1973; 1974;
1976; 1977; 1978; 1979; 1982; 1983-1984; 1989; 1990-1991.

Mensagens Encaminhadas à Assembléia Legislativa – 1930; 1936; 1937;
1948; 1949; 1951; 1952; 1953; 1954; 1955; 1956; 1957; 1958; 1959; 1960;
1961; 1962; 1963; 1965; 1968; 1969; 1973; 1974; 1976; 1978; 1980; 1981;
1982; 1986; 1988; 1989; 1990; 1991; 1992; 1993; 1994; 1995; 1996; 1997;
1998; 1999; 2000; 2001.

Relatórios da Instrução Pública – 1853; 1855; 1863; 1865; 1869; 1873;
1877; 1880; 1885; 1886; 1895; 1896; 1898; 1900; 1903; 1906; 1908; 1918;
1925; 1936; 1940; 1943; 1945; 1956.

Fonte Iconográfica

Abertura dos Capítulos

1. Jesuítas catequizando.
2. Exame realizado por Maria Bemvinda de Andrade, no Lyceo da cidade de Fortaleza (1875). Arquivo Público do Estado do Ceará.
3. Aluna do Instituto de Humanidades (1907). Arquivo Público do Estado do Ceará.
4. Aluno do Colégio Militar do Ceará (1937). Foto cedida pelo Cel. Petronio Maia Vieira do Nascimento e Sá.
5. Ofício encaminhando lista tríplice ao cargo de diretor do Colégio Estadual do Ceará (1959). Arquivo Público do Estado do Ceará.
6. Aluna de 2ª série (1980). Foto cedida por Dinorah Torquato de Brito.
7. Alunos de escola pública. Foto por Mauri Melo.

Equipe de pesquisa

Cécio Monteiro Carneiro



Sentadas, da esquerda para a direita:

Isabel Maria Sabino de Farias

Sofia Lerche Vieira

De pé, da esquerda para a direita:

Daniele Cirilo Suliano

Jaana Flávia Fernandes Nogueira

Eveline Andrade Ferreira

Joyce Carneiro de Oliveira

Isabel Magda Said Pierre Carneiro

Gláucia Mírian de Oliveira Souza

Marla Vieira Moreira

Kátia Maria Ferreira Barreto

Este livro foi composto na fonte Times New Roman, corpo 11/13,
títulos de abertura na fonte Galliard BT, corpo 18/20.
O miolo foi impresso em papel AP 75g/m² e a capa em cartão supremo 250g/m²
com laminação fosca. Impresso pela Gráfica LCR e editado pela
Edições Demócrito Rocha em dezembro de 2002.

Imagens

Um fascinante passeio pelo tempo que, uma vez começado, não se quer terminar. Um resgate da história mais geral na história educacional. Um olhar atento sobre as políticas educativas, desde as primeiras e frustradas tentativas dos jesuítas até os tempos atuais. São as impressões que ficam deste surpreendente relato das “promessas”, “fatos” e “feitos” da educação no Ceará. Buscando as interfaces entre o local e o nacional, o texto destaca-se por um raro equilíbrio entre rigor científico e clareza de linguagem. Leitura indispensável àqueles que desejem compreender a relação passado-presente.

Apoio Cultural: _____

